I 4068

revista de pedagogie

ANUL XXIV

1

IANUARIE
1975

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1990
(97)
- IUL. 2005
1 IUL. 2014

SOMMAIRE
REVUE DE PEDAGOGIE NR 1/1975

Vasile Bunescu — L'enseignement roumain dans la société socialiste multiforme développée • **Alex. Ghitera et Virgiliu Radulian** — Le perfectionnement du contenu politique-éducatif de l'activité des pionniers vu par les documents du XI-ème Congrès du P.C.R. • **Filimon Turcu, D. Copilu et I. Pogorilovschi** — L'école et la formation de la personnalité • **Marin Călin** — Les attributs de l'éducation dans la société multiforme dévéloppée • **Luminița Ghivirigă** — Le professeur organisateur d'un processus formatif complexe • **Ion Nicola** — La consolidation psychologique de l'activité des élèves à la leçon • **Ion Drăgan** — Le randement scolaire, aspect édifiant de la formation profesionnelle • **Valeriu Oros** — Le sub ordination de l'information stockée à l'information operationnelle • **Mihai Diaconu, Viorica Oprea** — Un modèle expérimental d'étude des documents de parti pendant les leçons de connaissances socio-économiques • **Eleonora Pop** — Aspects éducatifs des activités manuelles dans le jardin d'enfants • **Paraschiva Ciulianu** — Exercices pour la formation et l'éducation des habitudes d'écriture dans le première classe • **Ermina Tismăneanu, A. Keleman, G. E. Bucur, Silvia Comăneanu** — L'étude des causes médico-socio-familiales de l'échec scolaire, aux élèves de la première classe • **Constantin Sandu** — Le travail, source et but de l'éducation.

CONTENTS
REVIEW OF EDUCATION NR. 1/1975

Vasile Bunescu : The Romanian Education in the Socialist Society Multilaterally Developped • **Alexandru Ghitera,** and **Virgiliu Radulian :** The Improvement of the Political-Educational Content of the Pioneers Activity in the Light of the Documents of the XI-th Congress of the Romanian Communist Party • **Filimon Turcu, D. Copilu, I. Pogorilovschi :** School and the Formation of Personality • **Marin Călin :** Atributes of Education in the Socialist Society Multilaterally Developped • **Luminița Ghivirigă** The Teacher an Organizer of a Complex Formative Process • **Ion Nicola :** The Psychological Foundation of the Pupils' Activity in Class • **Ion Drăgan :** School Efficiencya Decisive Aspect of the Vocational Training • **Valeriu Oros :** The Subordination of the Stored Information to the Operational Information • **Mihai Diaconu, Viorica Oprea** An Experimental Model of Studying the Party Documents within the Classes of Social-Economie Kuowledge • **Eleonora Pop :** Educational Aspects of the Manual Activities in Kindergarten • **Paraschiva Ciulianu :** Exercises for the Formation and Training of Writing Skills in the 1 st Form • **Ermina Tismăneanu, A. Keleman, G. E. Bucur, Silvia Comăneanu :** The Study of Medical Social-Familial Causes of the School Tailure to the 1 st Fonn Pupils • **Constantin Sandu :** The Work — Sourse and Aim of Education • **Maria Neagoe :** Pupils' Satisfactions and Insatisfactions in Technical Productive Activity • Books • Ideas.

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, învăț. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEȘAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXIV Nr. 1 IANUARIE 1975

2022

CUPRINSUL

Vasile Bunescu — Învățământul românesc în societatea socialistă multilateral dezvoltată 3

Alex. Ghitera, Virgiliu Radulian — Perfecționarea conținutului politico-educativ al activității pionierești în lumina documentelor Congresului al XI-lea al P.C.R. 8

Filimon Turcu, D. Copilu și I. Pogorilovschi — Școala și formarea personalității 12

Marin Călin — Atribute ale educației în societatea socialistă multilateral dezvoltată 16

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Luminița Ghivirigă — Profesorul — organizator al unui proces formativ complex 20

Ion Nicola — Fundamentarea psihologică a activizării elevilor la lecție 24

Ion Drăgan — Randamentul școlar, aspect al pregătirii profesionale 27

Valeriu Oros — Subordonarea informației stocate, informației operaționale 31

Viorica Oprea Mihai Diaconu — Un model experimental de studiere a documentelor de partid în cadrul lecțiilor de cunoștințe economice 36

ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

Eleonora Pop — Aspecte educative ale activităților manuale în grădinița de copii 40

Paraschiva Ciulianu — Exerciții pentru formarea și educarea deprinderilor de scriere în clasa I 45

Ermina Tismăneanu, A. Kelemen, G. E. Bucur, Silvia Comăneanu — Studiul cauzelor medico-socio-familiale ale eșecului școlar la elevii din clasa I. 49

PREGĂTIREA TEHNICO-PRODUCTIVĂ ÎN ȘCOALĂ

Constantin Sandu — Munca — izvor și scop al educației 53

Maria Neagoe — Satisfacții și insatisfacții ale elevilor în activitățile tehnice productive (A.T.P.). 56

22911.

CĂRȚI — IDEI

Emilian Dimitriu	— O prețioasă lucrare de pedagogie practică	60
Elena Bejat	— Două concepte de strictă actualitate : orientarea școlară și orientarea profesională	61
Ion Orghidan	— Studii de metodică a limbii și literaturii române	63
Maria Dumitrescu	— Jocuri și exerciții pentru dezvoltarea fizică a preșcolarilor	64
Florica Andraș	— Poezie, cîntec, joc	

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ НО. 1/1975 Г.

Содержание

ВАСИЛЕ БУНЕСКУ, Румынское образование в социалистической многосторонне развитом обществе ● АЛЕКСАНДРУ ГИТЕРА и ВИРДЖИЛЮ РАДУЛИЯН, Усовершенствование политического-воспитательного содержания пионерской деятельности в свете документов 11-го Конгресса Румынской Коммунистической Партии ● Ф. ТУРКУ, Д. КОПИЛУ, И. ПОГОРИЛОВСКИ, Школа и формирование личности ● МАРИН КЭЛИН, Свойства воспитания в социалистическом многосторонно развитом обществе ● ЛУМИНИЦА ГИВИРИГЭ, Преподаватель, организатор комплексного формативного процесса ● ● И. НИКОЛА, Психологическое основывание деятельности учеников на уроке ● И. ДРЭГАН, Школьная производительность-убедительный вид профессиональной подготовки ● В. ОРОС, Подчинение заготовляемой информации операционной информации ● М. ДИАКОНУ и В. ОПРЯ, Экспериментальный образец изучения партийных документов в рамке уроков по общественным-экономическим наукам ● Е. ПОП, Воспитательные аспекты ручных деятельностей в детском саду ● П. ЧУЛИЯНУ, Упражнения для формирования навыков писания в 1-ом классе ● Е. ТИСМЭНЯНУ, А. КЕЛЕМЕН, Г. БУКУР и С. КОМЭНЯНУ, Изучение медицинско-общественно-семейных причин школьной неуспеваемости учеников 1-го класса ● К. САНДУ, Труд-источник и цель воспитания ● М. НЯГОЕ, Удовлетворения и неудовлетворения учеников в производственно-технических деятельностях ● КНИГИ-ИДЕИ.

Adresa redacției

Str. Sf. Apostoli, nr. 14 — București, sector 6. Tel. 15 85 74

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ROMÂNESC ÎN SOCIETATEA SOCIALISTĂ MULTILATERAL DEZVOLTATĂ

Prof. univ. dr. VASILE BUNESCU

Amplul program de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism a fost, după cum se știe, aprobat cu entuziasm și în unanimitate de către forumul comuniștilor, Congresul al XI-lea al P.C.R., de către întregul popor român.

Această cartă fundamentală, teoretică, ideologică și politică a poporului nostru va călăuzi întreaga activitate a oamenilor muncii din multiplele sectoare ale vieții noastre social-politice, în prospectarea și realizarea viitorului de aur al omenirii — comunismul.

Învățământul, acest principal factor de progres social, economic, politic și cultural, va cunoaște o deosebită dezvoltare în următorii 20—25 de ani. Împlinirea programului în acest domeniu va însemna ridicarea României în rîndul țărilor cu cel mai înalt nivel de cultură din lume.

Pentru înfăptuirea acestui măreț obiectiv, învățământul va cunoaște o dezvoltare în toate sectoarele lui componente. De altfel, aceste sectoare constituie principalele direcții de acțiuni pentru modernizarea învățământului, îndeplinirea lor făcînd parte integrantă din înfăptuirea programului de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerea spre comunism.

SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT. Perfecționat continuu în ultimii 25 de ani, sistemul nostru de învățămînt a cunoscut o serie de intervenții care au vizat satisfacerea nevoii de cultură a poporului și a cerințelor mereu mai mari, impuse de nivelul tehnicii și tehnologiei folosite în activitatea constructivă din toate sectoarele social-economice. Așa se explică de ce, în primul rînd, a trebuit să prelungim permanent durata învățămîntului obligatoriu de la 4 la 7 ani, apoi la 8 ani, la 10 ani, ca pînă în anul 1980 să se generalizeze un învățămînt obligatoriu de 12 ani.

În afară de această prelungire are loc în prezent o generalizare a *învățămîntului preșcolar*, care face parte integrantă din sistemul nostru de învățămînt, sistem care cuprinde acum : *învățămîntul preșcolar, ciclul primar, ciclul gimnazial, ciclul liceal, învățămîntul superior și învățămîntul postuniversitar*. Mai mult, am putea spune că sistemul nostru de învățămînt cuprinde din anul 1971, odată cu votarea Legii nr. 2, toți cetățenii țării, începînd de la vîrsta de 3 ani pînă la pensionare, în țara noastră *educația permanentă*, sub *forma reciclării, recalificării, policalificării* și *perfecționării* fiind *etatizată* și *obligatorie*.

Se poate uşor constata, însă, că acţiunile întreprinse pe linia perfecţionării şi modernizării *sistemului de învăţămînt* au urmărit pe lîngă extinderea şi creşterea numărului de ani în învăţămîntul obligatoriu şi ridicarea calitativă a acestuia. Îndeosebi după cel de-al XI-lea Congres al P.C.R. toţi cei ce lucrează în învăţămînt sînt chemaţi la înfăptuirea unor sarcini care vizează mai ales ridicarea nivelului calitativ al *sistemului de învăţămînt*. În această privinţă, se acţionează pentru realizarea deplină a *caracterului democratic* al învăţămîntului nostru, creîndu-se condiţii ca fiecare cetăţean să-şi poată dezvolta, prin şcoală, la maximum capacităţile fizice, intelectuale şi morale. De aceea are loc o susţinută acţiune de înzestrare şi de încadrare a şcolilor în aşa fel încît pregătirea din orice unitate şcolară să asigure egalizarea şanselor pentru toţi absolvenţii dintr-o generaţie.

Strîns legat de acest aspect, care exprimă cerinţele unui deplin democratism al *sistemului de învăţămînt*, are loc un serios efort al cadrelor didactice pentru înfăptuirea sarcinilor trasate de conducerea de partid privind reuşita tuturor elevilor şi înlăturarea repetenţiei, în perspectiva imediată în ciclul primar şi în anii următori în întreg învăţămîntul nostru. Călăuzitoare în acest sens sînt ideile geniale ale secretarului general al P.C.R., tovarăşul *Nicolae Ceauşescu*, care atrage atenţia că şcoala îşi are raţiunea de a fi numai dacă îi învaţă şi pe cei care întîmpină greutăţi în însuşirea cunoştinţelor şi nu dacă îi promovează pe cei care oricum ar învăţa. „Obligaţia statului, a societăţii nu este să-i scoată afară din şcoală pe cei care învaţă mai greu, ci să găsească mijloace potrivite pentru a-i ajuta pe toţi elevii să-şi însuşească cunoştinţele corespunzătoare“ [1].

Aceste idei călăuzitoare pentru perfecţionarea învăţămîntului în directă legătură cu caracteristicile etapei construcţiei societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi a înaintării spre comunism se corelează cu cele care privesc :

CONŢINUTUL ÎNVĂŢĂMÎNTULUI. În această privinţă se desfăşoară din plin procesul de organizare a conţinutului învăţămîntului în vederea modernizării planurilor de învăţămînt, a programelor şcolare şi a manualelor.

O primă idee ce trebuie realizată cu această ocazie se referă la descongestionarea conţinutului prin eliminarea datelor cu caracter descriptiv, nesemnificative şi de balast. Necesitatea unui învăţămînt cu prioritate formativ impune, în primul rînd, această descongestionare ; nu se poate înfăptui un învăţămînt care să dezvolte cu prioritate capacităţi mintale şi trăsături morale (gîndire productivă, creativitate, inventivitate, interese superioare şi simţ de răspundere, conştiinciozitate, simţul datoriei etc.), dacă volumul informaţional este mare. Se poate folosi mult mai productiv timpul rezervat învăţării dacă acesta este pus în slujba dezvoltării creativităţii şi nu pentru memorare de date. Noţiunile, categoriile, legile, principiile care constituie conţinutul unui obiect sau altul nu se *predau*, ci se formează pe baza unui proces desfăşurat de către elevi sub conducerea profesorului. Acest mod de lucru cere mai mult timp decît simpla transmitere de cunoştinţe sub formă de pilule confecţionate de-a gata. De aici necesitatea descongestionării programelor.

---

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului*, Ed. politică, Buc., 1973, p. 10.

Eforturile ce se fac pentru descongestionarea programelor sînt conjugate cu cele orientate spre definirea obiectivelor ce se urmăresc prin învățarea fiecărei discipline școlare. Descrise în termeni comportamentali, obiectivele vor ajuta pe profesori să conducă în așa fel pe elevi încît aceștia să ajungă să știe *ce să facă* și *cum să facă*. În felul acesta, programele vor ajuta realizarea mai deplină a principiului legăturii teoriei cu practica. Precizarea cu mai multă vigoare a tipurilor de cunoștințe (instrumentale, operaționale și de specializare) va înlesni organizarea învățării și realizării mai depline a obiectivelor stabilite în programe.

Planurile de învățămînt, stabilind contribuția diferitelor domenii ale culturii (științei, tehnicii, artei) la formarea culturală și profesională a elevilor, vor reflecta cu mai multă exactitate *tendințele majore ale dezvoltării științei și tehnicii contemporane* (dezvoltarea prin diversificare sau prin apariția disciplinelor de graniță), *ierarhia actuală* a științelor în raport cu contribuția acestora la progresul general contemporan, *metodologiile productive* (cu prioritate metodologiile interdisciplinare), precum și tipurile de *activități umane* (nu numai jocul și învățătura, ci și *munca* — obiect deja introdus în planurile noastre de învățămînt).

Manualele se cer îmbunătățite îndeosebi pentru ca ele să devină, mai mult decît pînă acum, *instrumente de lucru ale elevului*. În acest sens este nevoie de eforturi pentru ca ele *nu numai să informeze, ci mai ales să explice și să demonstreze*. Caietele de muncă independentă pentru elevi vor intra în practica curentă a școlii. În felul acesta dezideratul de a înfăptui un învățămînt bazat mai mult pe activitatea elevului se va îndeplini cu mai mult succes.

METODELE DE ÎNVĂȚĂMÎNT. În privința metodelor de învățămînt, obiectivele majore ce trebuie urmărite vizează :

a) realizarea unui *învățămînt cu prioritate formativ ;*

b) raporturi noi între profesor și elev, care să-l transforme pe acesta din urmă în *subiect activ al propriei sale formări,* prin promovarea cu precădere a unor *metode active* în locul celor *expositive, verbale.*

Încă de pe acum se experimentează și chiar s-au introdus în practică noi orientări ca : *problematizarea, învățarea prin cercetare* (descoperire), *modelarea, euristica* și în sensul de strategie a cunoașterii, *asaltului de idei* etc. Toate acestea și altele au nevoie încă de precizări pentru a se înlătura unele confuzii care circulă în practica didactică.

MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÎNT. Preconizate ca o cale de modernizare în documentele Plenarei C.C. al P.C.R. din aprilie 1968, înnoirea mijloacelor tehnice didactice a cunoscut un progres continuu.

Există, paralel cu acțiunea de modernizare a acestor mijloace și convingerea multor cadre didactice că modernizarea învățămîntului s-ar reduce în exclusivitate la înnoirea acestor mijloace. Această restrîngere este dăunătoare și trebuie combătută pentru că poate duce (și a dus uneori) la o paralizare a inițiativelor în rîndul personalului didactic, la o așteptare a modernizării care, chipurile, ar veni din afara procesului desfășurat de profesor.

Continua dotare a școlilor cu aparatură și tehnică modernă contribuie în foarte mare măsură și la educarea elevilor în vederea integrării lor într-o societate industrializată, tehnicizată ; tineretului i se inspiră încă din școală o asemenea atmosferă, ceea ce contribuie la formarea culturii sale tehnice.

FORMELE DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT. Principala schimbare la care vom asista în această direcție va consta într-o altă ordine a priorităților în ce privește folosirea formelor de organizare a învățării. Lecția între pereții clasei va fi una din formele necesare de desfășurare a actului învățării, dar nu forma de bază (sau în exclusivitate). Aceasta nu înseamnă că lecția va dispare, ci numai că ea se va organiza și desfășura altfel, în *laboratoare, ateliere, cabinete, excursii, vizite* etc. Se cuvine o precizare : cabinetele vor deveni loc de *activitate specifică*, directă a elevului la un obiect sau altul. Pentru aceasta este necesar ca cercetarea să elaboreze lucrări de îndrumare pedagogică.

MODERNIZAREA ARHITECTURII ȘCOLARE. S-a construit foarte mult în domeniul învățămîntului. A fost o necesitate și satisfăcînd-o s-a putut face față numărului mereu mai mare de copii școlarizați odată cu prelungirea învățămîntului obligatoriu. Etapa construcției societății socialiste multilateral dezvoltate, care pretinde un nivel calitativ superior în toate domeniile vieții noastre, va însemna și eforturi mari pentru ridicarea funcționalității localurilor de școală la nivelul unui învățămînt modern.

RIDICAREA NIVELULUI CALITATIV AL MUNCII DE EDUCAȚIE POLITICO-IDEOLOGICĂ ȘI MORAL-CETĂȚENEASCĂ. Este necesar ca întreaga activitate din învățămînt să fie organizată pe baza concepției revoluționare a materialismului dialectic și istoric, în pas cu cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, ale culturii, pentru clarificarea politico-ideologică a maselor și formarea unor convingeri științifice privind materialitatea lumii înconjurătoare. „Însușirea concepției științifice despre lume, dezvoltarea conștiinței socialiste a maselor constituie un factor esențial al edificării societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerii la comunism“ [2].

Școala va desfășura o vie activitate în rîndul tineretului pentru afirmarea deplină în viață a principiilor eticii și echității socialiste, pentru realizarea unor raporturi noi între oameni, bazate pe respect și colaborare. O mare importanță va căpăta în continuare cultivarea simțului datoriei oamenilor de a-și consacra energia în scopul făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și a înaintării României spre comunism, a educării lor în spiritul patriotismului socialist și revoluționar, al întăririi unității moral-politice a poporului, al apărării și dezvoltării proprietății socialiste, al educării prin și pentru muncă, pentru respectul legilor societății socialiste și întronarea cinstei și onestității, al sincerității și disciplinei socialiste.

Pentru realizarea acestor sarcini, primul chemat să le înfăptuiască este profesorul. Cadrele didactice nu pot afirma că și-au făcut pe deplin datoria dacă se rezumă doar la transmiterea, la comunicarea, la predarea cunoștințelor. Omul școlii este, în primul rînd, un educator, un arhitect, un constructor de conștiințe umane, de adevărate personalități comuniste. Aceasta este latura cea mai grea a muncii lui, dar tocmai aceasta îi acordă marea demnitate de care el se bucură în rîndul tuturor cetățenilor.

RECONSIDERAREA GÎNDIRII PEDAGOGICE A PROFESORULUI. Înaltele responsabilități care stau în fața școlii românești în etapa viitoare presupun reconsiderări importante și în ceea ce privește concepția cadrelor didactice des-

---

[2] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Ed. politică, Buc., 1974, p. 128.

pre școală și învățămînt. Nici una din schimbările care sînt proiectate nu va putea prinde viață fără o temeinică pregătire a cadrelor didactice. Această pregătire este necesar să fie accentuată în mai mare măsură în direcția formării profesorului ca educator, ca îndrumător și modelator al tinerilor în vederea formării lor ca adevărați comuniști. Pregătirea de specialitate va trebui să fie însoțită de un înalt nivel de pregătire social-politică, filozofică, psihologică și pedagogică.

INTEGRAREA ORGANICĂ A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU CERCETAREA ȘI PRODUCȚIA. Ideea fundamentală care va determina schimbările profunde în concepția cadrelor didactice — și care de fapt constituie strategia întregii acțiuni de schimbare radicală, revoluționară a învățămîntului în anii următori — constă în realizarea unității organice a învățămîntului cu cercetarea și producția. La nivelul învățămîntului superior modalitățile de realizare au fost clar precizate : fiecare institut, fiecare facultate să devină un puternic centru de învățămînt și totodată un laborator de cercetare și o uzină de producție [3].

Îmbinarea învățămîntului cu munca productivă se realizează cu bune rezultate și în ciclul primar, gimnazial și liceal, deși trebuie aduse multe îmbunătățiri dotării și organizării activității practice în atelierele școlare. De asemenea, se simte nevoia intensificării cercetărilor pentru a înțelege mai bine cum să se realizeze integrarea învățămîntului cu producția și cercetarea. Încă pe aceste trepte ale învățămîntului se impune ca învățarea să aibă ca punct de plecare cercetarea (prin descoperire). Numai așa, odată cu însușirea cunoștințelor, elevii își vor însuși și metodele și căile de cunoaștere, de descoperire și cucerire a adevărurilor. Încă la aceste nivele, elevul va căpăta calități de investigator, de cercetător.

Oricît de amplă ar fi enumerarea direcțiilor dezvoltării școlii noastre în etapa construcției societății socialiste multilateral dezvoltate, bogăția de idei care călăuzesc școala în realizarea sarcinilor ei, cu multă claritate prezentate în documentele programatice ale partidului nostru, nu ar putea fi epuizată.

Prin studiul nostru am încercat doar jalonarea drumului pe care să se angajeze fiecare cadru didactic pentru însușirea temeinică a valoroaselor idei cuprinse în aceste documente.

---

[3] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior*, Ed. politică, București, 1974.

PERFECȚIONAREA CONȚINUTULUI POLITICO-EDUCATIV AL ACTIVITĂȚII PIONIEREȘTI ÎN LUMINA DOCUMENTELOR CONGRESULUI AL XI-LEA AL P.C.R.

ALEXANDRU GHITERA
VIRGILIU RADULIAN

Organizația pionierilor, creație a Partidului Comunist Român, vlăstar devotat al poporului, a primit cu toată răspunderea și hotărîrea sarcina de onoare încredințată de partid de a contribui, alături de școală și familie, de cele mai înaintate forțe ale națiunii, la educarea și formarea pentru muncă și viață a celor peste două milioane de pionieri și școlari ai patriei. Apreciată ca o adevărată școală a educației comuniste, un valoros factor politic de modelare a celor mai nobile trăsături ale personalității, Organizația pionierilor pune în centrul întregii sale activități, educarea copiilor în spiritul dragostei nețărmurite față de patrie, partid și popor, al interesului față de muncă și învățătură, formarea copiilor ca cetățeni înaintați, capabili să continue măreața operă a părinților și fraților lor mai mari, de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate și a comunismului în România. Cinstea, demnitatea, respectul față de muncă, mîndria patriotică, spiritul internaționalist, generozitatea și dăruirea pentru interesele poporului, exigența și spiritul revoluționar, comunist, încrederea nestrămutată în partid, dorința de a urma pilda luminoasă de comunist patriot a celui mai iubit fiu al poporului nostru, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, sînt trăsături de voință și caracter pe care Organizația pionierilor le cultivă zi de zi în cadrul unui amplu program de acțiuni de influențare.

Ca urmare a măsurilor întreprinse de partid în anul 1966 și a indicațiilor prețioase date de tovarășul Nicolae Ceaușescu în ultimii zece ani, mișcarea pionierească din țara noastră a cunoscut un permanent și puternic proces de perfecționare, îmbogățindu-și continuu conținutul activității, concomitent cu proliferarea și diversificarea formelor și metodelor de acțiune. Prezentîndu-se astăzi printre cele mai dinamice și eficiente mișcări de copii din lume, Organizația pionierilor, comandanții-instructori și pionierii înșiși sînt conștienți că sarcinile puse de Congresul al XI-lea al partidului în fața poporului nostru determină cu necesitate și ridicarea activității cu pionierii și școlarii la un nivel superior, orientarea mișcării pionierești fundamentale stabilite pentru perioada următoare.

Pornind de la concepția că nimeni nu este prea mic pentru a fi de folos patriei, Organizația pionierilor își propune să acționeze în viitor cu și mai multă hotărîre și pricepere pentru integrarea mai puternică a pionierilor și școlarilor în viața poporului și a țării, să-și sporească contribuția, în funcție de îndatoririle și de posibilitățile ei reale, la înfăptuirea Programului partidului adoptat de cel de-al XI-lea Congres.

În acest scop, în centrul întregii activități educativ-politice a organizației vor fi puse cunoașterea și aprofundarea, potrivit cu nivelul de înțelegere a copiilor, a ideilor fundamentale cuprinse în documentele adoptate de congres. Prin dezbateri și acțiuni practice, cum ar fi întîlniri cu participanți la congres și cu alți membri de partid, prin vizite în fabrici, uzine, șantiere, la locul de construcție a viitoarelor obiective ale cincinalului revoluției tehnico-științifice din țara noastră, prin cunoașterea perspectivelor de dezvoltare economică-socială a localităților în care trăiesc și, în acest cadru, a perspectivelor proprii de muncă și viață, Organizația pionierilor contribuie la dezvoltarea și înțelegerea de către copii a semnificației profund patriotice a dezvoltării impetuoase a țării.

Împletind forme diferite de informare, de cunoaștere nemijlocită a realității și de prospectare a viitorului cu organizarea și cu desfășurarea unor acțiuni complexe, cu mare forță educativă, cum ar fi: „Programul partidului — programul nostru", „Creștem odată cu țara", „Noi și patria noastră, mîine", „Ne pregătim să devenim demni urmași ai comuniștilor" ș.a., pionierii vor fi mobilizați să participe activ, cu însuflețire și din ce în ce mai deplin, pe măsura dezvoltării conștiinței lor politice și cetățenești, la îndeplinirea propriilor lor îndatoriri față de societate.

În toate acțiunile întreprinse în cadrul Organizației pionierilor se va avea în vedere îmbinarea spiritului practic, creșterea priceperii de a organiza cît mai temeinic activitatea de zi cu zi cu romantismul revoluționar, cu încrederea nestrămutată și cu devotamentul nețărmurit față de Partidul Comunist Român, față de perspectivele luminoase ale construcției socialiste și comuniste în țara noastră.

Munca politico-educativă desfășurată cu pionierii și școlarii are în vedere cultivarea la aceștia a mîndriei de a fi contemporanii acestui grandios proces de ridicare a patriei pe noi culmi de civilizație și progres, a dorinței de a se pregăti temeinic pentru a prelua și duce mai departe, cu toată răspunderea și priceperea, opera de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate pe care o realizează poporul nostru sub conducerea înțeleaptă a partidului.

În educarea copiilor, un rol mai important se va acorda informării politice curente, prin mijloace potrivite vîrstei, extinzînd forme atractive, interesante, verificate în practica activității pionierești cum sînt: „ecran politic", dezbateri în adunări de detașament, întîlniri cu activiști de partid și de stat, revista presei, vizitarea unor expoziții și muzee, confecționarea de albume tematice ș.a.

În viața și în activitatea Organizației pionierilor se va pune un accent mai mare pe cunoașterea trecutului de luptă revoluționară a poporului și clasei muncitoare, a luptei partidului, în trecut și astăzi, pentru propășirea patriei.

Manifestări tradiționale — de mare amploare și rezonanță educativă — vor mobiliza, în continuare, sute de mii de pionieri și școlari în marșuri, expediții, în acțiuni cultural-educative, de ocrotire a naturii, sportiv-turistice și de pregătire pentru apărarea patriei. Astfel, va fi îmbogățit conținutul și vor fi diversificate formele pentru o și mai largă cuprindere a copiilor în acțiuni cu caracter patriotic-revoluționar cum sînt: „Marșul Victoriei", „Asaltul Carpaților", „Ambasadorii prieteniei pionierești", „Căutătorii de comori", festivalurile cultural-artistice, de poezie și cîntece patriotice ș.a.

Integrarea copiilor în viața poporului și în procesul dinamic de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate în țara noastră presupune, totodată, identificarea tinerelor generații cu problematica dezvoltării și perfecționării învă-

țămîntului, creșterea rolului școlii în viața societății noastre, ca factor principal de cultură și de civilizație socialistă.

Sub conducerea și îndrumarea permanentă a organelor și organizațiilor de partid, unitățile și detașamentele de pionieri vor acționa mai ferm pentru formarea la toți pionierii și școlarii a unei atitudini înaintate față de muncă și învățătură — obiectiv fundamental și permanent, căruia îi sînt subordonate acțiuni menite să stimuleze dorința de a fi folositori țării și poporului, dorința de a-și lărgi orizontul de cunoaștere, exersarea și perfecționarea aptitudinilor de muncă fizică, învățătura și munca devenind tot mai mult mijloace de cultivare a idealurilor comuniste, patriotice și revoluționare în rîndurile pionierilor și școlarilor.

Se dezvoltă continuu solidaritatea și colaborarea între pionieri pe fondul creșterii angajării și răspunderii lor pentru bunul mers al activității școlare, pentru un progres neîntrerupt în îndeplinirea îndatoririlor ce le revin la învățătură, în activitatea de legare a cunoștințelor teoretice de munca fizică și productivă, de practica construcției socialiste din țara noastră. Activitatea în atelierele de producție și în laboratoarele școlii, în cercurile tehnico-aplicative, în cadrul microcooperativelor și microîntreprinderilor, participarea la concursuri de creație tehnică și la alte manifestări de acest fel, dezvoltă la copii spiritul de observație, dorința de a experimenta și inova diferite aparate și instalații, pasiunea în muncă și alte însușiri necesare formării muncitorilor și specialiștilor de înaltă calificare.

În efortul susținut al pionierilor pentru îndeplinirea exemplară a îndatoririlor școlare, pentru înlăturarea repetenției și ridicarea nivelului de pregătire a tuturor elevilor, se dezvoltă conștiința responsabilității individuale și colective, convingerea că îndeplinirea acestor îndatoriri constituie o manifestare a patriotismului înflăcărat, a spiritului revoluționar și a demnității pionierești.

Unind învățătura cu munca, purtătorii cravatei roșii cu tricolor și-au adus și își vor aduce în continuare o contribuție sporită la desfășurarea muncii patriotice, la recuperarea unor materii prime, la buna gospodărire și înfrumusețare a satelor și orașelor. Participînd cu însuflețire la strînsul recoltelor, plantînd arbori și pomi fructiferi, colectînd maculatură, textile și metale, acordînd sprijin realizării unor construcții social-culturale, pionierii și școlarii își completează educația prin muncă și pentru muncă, învață să prețuiască eforturile pentru dezvoltarea bazei materiale a societății noastre, își făuresc deprinderi de buni gospodari, se formează ca destoinici cetățeni ai patriei.

În procesul muncii și al învățăturii, al vieții de organizație, se dezvoltă și se întăresc prietenia și unitatea tuturor copiilor țării — români, maghiari, germani și de alte naționalități — se pun bazele, sub influența modelului de viață și de muncă al comuniștilor, personalității, spiritului revoluționar al tinerei generații.

Normele adoptate în acest sens de Congresul al XI-lea al Partidului Comunist Român constituie pentru Organizația pionierilor un adevărat cod al educației și formării comuniste a copiilor. Cultivarea înaltelor trăsături ale personalității comuniste, a modelului strălucit de muncă și viață a secretarului general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, reprezintă mijlocul cel mai puternic de educare a tinerelor generații în spiritul devotamentului față de patrie și partid, de făurire a personalității comuniste.

În acest sens, vor spori preocupările pentru o mai intensă promovare a valorilor etice și civice în viața de organizație, pentru ca tot ceea ce fac copiii în cadrul activității pionierești să capete bogate semnificații educativ-politice și

să contribuie efectiv la formarea lor în spiritul idealurilor comuniste, să le cultive curajul și cinstea, modestia, dîrzenia și combativitatea, dragostea de adevăr și dreptate, omenia, întrajutorarea tovărășească și alte trăsături înaintate.

O înrîurire pozitivă exercită asupra pionierilor „Programul educației prin muncă și pentru muncă în spirit revoluționar a pionierilor și școlarilor", elaborat și adoptat, pe baza indicațiilor conducerii de partid, de către cel de-al III-lea Forum Național al Pionierilor. Semnificația deosebită a acestui îndrumar al vieții și activității pionierești este aceea de a fi rod al gîndirii și inițiativelor pionierilor înșiși, care, în condițiile dezvoltării democrației în viața de organizație, participă nemijlocit, tot mai conștient și activ, la conducerea propriei lor activități.

Perfecționarea neîntreruptă a conținutului etic și politic al activității pionierești este, în viziunea partidului nostru, indiscutabil legată de creșterea rolului școlii, al cadrelor didactice, în desfășurarea întregii activități educative, de continuă perfecționare a muncii comandanților-instructori, a consiliilor Organizației pionierilor. Sub conducerea nemijlocită a organelor și organizațiilor de partid, acestea au menirea de a asigura punerea deplină în valoare a tuturor condițiilor social-politice și materiale create de societatea noastră în vederea educării și pregătirii pentru muncă și viață a tinerei generații. Întărirea exigenței, a spiritului practic în organizarea muncii, dezvoltarea și perfecționarea funcțiilor politice și metodice ale consiliilor Organizației, adecvarea mai accentuată a planurilor de acțiune ale acestora la problematica concretă a școlii, stimularea inițiativei și autoconducerii pionierilor, antrenarea într-o mai largă măsură a familiei, organizațiilor de tineret și a altor factori educativi sînt preocupări ale Organizației pionierilor pe linia înfăptuirii sarcinilor ce-i revin din hotărîrile Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român.

Realizarea acestui amplu program de măsuri va duce la creșterea rolului politic-educativ al organizației, la sporirea influenței sale în rîndurile copiilor, a contribuției sale la înfăptuirea sarcinilor puse de partid în fața tinerelor generații.

ȘCOALA ȘI FORMAREA PERSONALITĂȚII

FILIMON TURCU
DUMITRU COPILU
ION POGORILOVSCHI

În contextul uriașei opere de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate în România, omul apare ca figură centrală, ca principală forță a progresului social. De aceea este legitimă prefigurarea — în documentele celui de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român — omului nou, constructor al socialismului și comunismului. O asemenea prefigurare a omului nou împlinește și depășește aspirațiile cele mai înalte ale poporului nostru, ale minților celor mai luminate în numele cărora au luptat și au dat atîtea jertfe nenumărate generații de luptători revoluționari.

Așezat pe temelia concepției înaintate despre natură și societate, folosind tradițiile progresiste ale școlii românești și experiența pedagogică universală, strîns legat de cerințele mereu crescînde ale construcției socialiste, învățămîntul din țara noastră își înțelege mai bine, în lumina Programului P.C.R., rolul său de seamă în formarea noilor generații, în ridicarea nivelului cultural și de conștiință a întregului popor. Documentele celui de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român oferă o sinteză a spiritului științific și a gîndirii revoluționare cutezătoare de care învățămîntul este chemat să țină seama în elaborarea și aplicarea programului său complex de instruire și educare. Slujitorii școlii noastre sînt deplin conștienți că marile obiective economice și sociale de viitor, aspirațiile spre realizarea unei societăți socialiste dezvoltate pe toate planurile nu le pot realiza decît oamenii cu personalitate proeminentă, avînd o înaltă pregătire științifică și tehnică, un larg orizont de cunoștințe generale, temeinice deprinderi practice, un profil moral-politic înaintat, întruchipat de „comunistul de omenie", idealul educațional al școlii noastre socialiste.

Învățămîntul românesc actual înțelege ca pe o cauză a sa faptul că, prin activitatea și previziunile sale științifice, Partidul Comunist Român a imprimat dimensiuni impresionante procesului de dezvoltare a unor noi trăsături ale personalității umane.

Printre acestea, ca dominantă se înscrie *noua atitudine față de muncă*. Ea are la bază înțelegerea scopului și a semnificației sociale a muncii. În etapa actuală a dezvoltării orînduirii socialiste, munca social-utilă, prin calitatea și cantitatea ei, constituie mijlocul de asigurare a existenței, dar o altfel de existență, total diferită de cea anterioară, o existență compatibilă cu demnitatea, cu etica și echitatea socialistă. Înțelegerea scopului și a semnificației sociale a muncii devin din ce în ce mai mult motivele principale ale muncii și, devansînd faza în care este totuși un mijloc al existenței, munca devine treptat o necesitate vitală. Aici trebuie căutat izvorul noii atitudini față de muncă în socialism.

Partidul Comunist Român definește profilul spiritual al omului nou potrivit principiilor *eticii și echității socialiste*. În conformitate cu aceste principii trăsă-

tura distinctă a psihologiei oamenilor muncii din România socialistă este *contopirea intereselor personale cu cele generale sociale*. Noua poziție față de muncă are la bază convingerea că atît interesele sociale, generale, cît și interesele personale nu pot să fie satisfăcute altfel decît printr-o muncă folositoare colectivității. „Nici un cetățean valid — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior (septembrie 1974) — nu poate trăi în societatea socialistă și comunistă fără a depune o muncă utilă societății".

Lupta permanentă împotriva leneviei, parazitismului, risipei, individualismului și egoismului trebuie să-l caracterizeze pe omul nou. Societatea socialistă și comunistă este o societate a colectivismului, în care fiecare individ are un loc determinat în ansamblul întregului mecanism social. Temelia colectivismului socialist o constituie conștiința faptului că interesele colectivității, interesele generale sînt acelea care primează, care stau mai presus față de interesele personale, încît omul nou nu mai poate concepe realizarea sa în afara colectivului.

O particularitate deosebită a profilului spiritual al oamenilor muncii din țara noastră este *umanismul*. De altfel, prin esența sa societatea socialistă este o societate umanistă. De aceea și documentele Congresului al XI-lea subliniază această trăsătură.

Umanismul socialist înseamnă respectul profund față de om, față de problemele lui. În opoziție cu pseudoumanismul burghez, marxism-leninismul — cea mai umană ideologie — a elaborat o teorie profund științifică despre esența omului, despre drepturile și îndatoririle sale, despre fericirea umană și modalitățile de realizare efectivă a ei. Întreaga politică a partidului nostru este închinată omului, fericirii lui. Realizarea fericirii personale este posibilă numai în contextul făuririi fericirii întregului popor.

În condițiile școlii sădim, pas cu pas, în profilul spiritual al tînărului, nobilul sentiment al umanismului socialist. Umanismul presupune o atitudine demnă, atentă și plină de grijă față de om. Iată de ce delicatețea umană a profesorului prezintă o mare însemnătate pentru individualitatea elevului.

În documentele celui de-al XI-lea Congres al partidului nostru este reflectată întreaga atenție care se acordă dezvoltării *patriotismului socialist* la toți oamenii muncii. În profilul spiritual al omului nou patriotismul socialist are un potențial constructiv și se manifestă — așa cum se arată în ultimele documente de partid — în eroismul și spiritul de abnegație cu care oamenii muncii acționează pentru edificarea noii orînduiri sociale, în grija față de bunurile poporului, în mîndria pentru realizările națiunii noastre socialiste, în devotamentul nemărginit față de Partidul Comunist Român care conduce cu succes măreața operă de edificare a socialismului și comunismului pe pămîntul României.

Este necesar să demonstrăm tineretului că patriotismul socialist este continuarea firească a tradițiilor revoluționare ale poporului, tradiții care s-au format în îndelungata luptă de eliberare națională și socială.

O altă calitate a omului, a cărei formare intră în preocupările educației socialiste, este spiritul *revoluționar*. Adresîndu-se slujitorilor școlii pentru a contribui prin munca lor la formarea unei noi conștiințe sociale și politice, secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu a precizat în mai multe rînduri că în realizarea țelului măreț de transformare revoluționară a societății și a omului, învățămîntul are un rol de importanță hotărîtoare.

Ţinînd seama de cerinţele societăţii noastre în plină dezvoltare, şcoala este chemată să-i insufle tineretului studios un pronunţat spirit revoluţionar, pentru a putea acţiona întotdeauna cu hotărîre împotriva a ceea ce este vechi, pentru a promova cu îndrăzneală noul, pentru a-şi însuşi şi promova principiile eticii şi echităţii socialiste, învăţînd să se gospodărească, să se conducă, să gîndească, să muncească şi să trăiască în chip comunist.

Ideea despre omul nou, revoluţionar, este prezentă ca un fir central în toate documentele celui de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român. Spiritul revoluţionar este o particularitate fundamentală a omului nou, a omului profund ataşat socialismului, care contribuie efectiv şi în mod creator la construcţia socialistă, care nu admite nici cea mai mică abatere de la concepţia marxism-leninismului, luptă în toate împrejurările şi cu toată energia de care este capabil pentru promovarea şi apărarea intereselor patriei, pentru transpunerea în viaţă a programului partidului de edificare a noii societăţi. Ca trăsătură distinctivă a profilului personalităţii omului nou, spiritul revoluţionar izvorăşte dintr-o conştiinţă socialistă înaintată şi o atitudine comunistă faţă de tot ce ne înconjură.

Omul revoluţionar este o prezenţă continuă şi activă acolo unde trebuie confruntate problemele cele mai complexe. El întrevede cu spirit de pătrundere căi de rezolvare şi acţionează nemijlocit pentru soluţionarea efectivă a problemelor. Curajul, spiritul de abnegaţie, optimismul şi încrederea deplină în construcţia socialistă şi comunistă fac din el un om de acţiune.

Socialismul a creat toate condiţiile pentru formarea şi dezvoltarea unor asemenea trăsături ale omului nou. Acest tip de om nou are toate posibilităţile să se afirme multilateral, ceea ce presupune şi *formarea sa multilaterală.* Desigur, omul va fi iniţiat în toate problemele esenţiale ale epocii sale, fără ca el să fie însă la fel de creativ în toate domeniile. De aceea, dezvoltarea multilaterală nu contrazice specializarea, ci o presupune. Prin însuşi faptul că este multilaterală, dezvoltarea omului conduce la dezvăluirea acelor înclinaţii individuale care pot ridica la maximum de perfecţiune activitatea într-un domeniu sau altul în folosul societăţii. Dezvoltarea multilaterală presupune creativitate, capacitatea de a trece mai uşor de la o specialitate la alta, determinînd o schimbare calitativă în caracterul diviziunii muncii. Se contribuie astfel atît la împlinirea personalităţii umane, cît şi la satisfacerea în condiţii optime a intereselor şi cerinţelor generale ale societăţii.

Omul nou este prefigurat în documentele partidului nostru ca o *personalitate armonioasă,* tinzînd spre o realizare plenară a tuturor dimensiunilor sale. El trebuie să posede o cultură socială înaltă, un remarcabil profil etic, să manifeste o *atitudine politică înaintată* şi să aibă o *gîndire revoluţionară.* Acest om va fi nu numai un bun tehnician, ci şi un om politic, un militant pe tărîm social, cu o viziune revoluţionară asupra lumii. Documentele de partid prevăd şi concep astfel transformarea fiecărui om într-un *luptător activ şi hotărît pentru socialism, pentru înaintarea României spre comunism.*

Şcoala, principalul factor de cultură şi civilizaţie al unei naţiuni, cadrul de bază al instruirii şi formării omului, cuprinde astăzi aproape un sfert din populaţia ţării. În perspectiva viitorului, partidul a preconizat un şir de măsuri

speciale pentru perfecționarea învățămîntului, printre care : asigurarea cuprinderii întregului tineret în învățămîntul de 12 ani, perfecționarea instrucției publice de toate gradele, actualizarea conținutului învățămîntului cu cele mai noi realizări ale științei și culturii contemporane, policalificarea, integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția (fiecare școală devenind, în același timp, și o unitate de producție, asigurînd elevilor pregătirea practică corespunzătoare, iar facultățile transformîndu-se în puternice centre de învățămînt, cercetare și producție), ridicarea nivelului de pregătire a cadrelor de conducere, reciclarea periodică a specialiștilor (în vederea înarmării cu cele mai noi cunoștințe) etc.

În acest context, documentele de partid subliniază necesitatea de a gîndi personalitatea umană nu pe o latură sau alta a ei (profesional-creatoare, teoretică etc.), ci ca totalitate. Omul ca totalitate, omul integral — iată un crez și totodată un îndreptar metodologic ce impune științei educației să depășească comoditatea oricărui compromis atunci cînd formulează în termenii ei și traduce în acțiune specifică deziderатul formării personalității. Poziția partidului nostru este radicală în această problemă. Așadar, pedagogii au în față o sarcină deosebit de complexă : se impune o serioasă analiză a completitudinii demersurilor educaționale în calitatea lor de proces structurant al personalității multilateral dezvoltate.

Mobilizatoare este însă pentru cercetarea și activitatea pedagogică ideea perfectibilității naturii umane. În Programul partidului această teză stenică se află sădită trainic la temelia cerințelor istorice legate de formarea unui om pe măsura tipului de orînduire socială pe care o construim. În termenii științei educației, perfectibilitatea omului, ca ființă în cel mai înalt grad, umană (așa cum o preconiza Marx), se convertește necesar într-un interes deosebit pentru resursele de potențial pe care se poate conta în modelarea armonioasă a individului ; aceste resurse sînt, într-adevăr, mari. O observație directoare în ce privește modelarea omului ca personalitate complexă, este că perfectibilitatea se cere înțeleasă, pe de o parte, în caracterul ei social și istoric (deci cu limitele ei social-istorice), iar pe de altă parte în caracterul ei deschis, nelimitat.

Democratismul profund ce caracterizează viziunea Partidului Comunist Român asupra formării personalității este un alt element orientativ al cercetărilor viitoare în domeniul educației. Conform documentelor de partid, prin personalitatea armonios dezvoltată nu se are în vedere anumiți indivizi, ci este concepută ca un ideal larg accesibil. În ultimă instanță pînă și omul care desfășoară cea mai neînsemnată activitate, poate să se realizeze ca om complet, prin urmare trebuie să devină complet. Democratismul vădit sub acest unghi cere științei educației să definească mai riguros și mai concret (date fiind diferențierile educației în tipuri și forme de învățămînt) acel corpus de obiective în stare să înfăptuiască personalitatea colectivă (deși specifică, de la caz la caz), să modeleze omul și viața omului în sensul unei așteptate împliniri indiferent de particularitatea formei de instruire urmată.

Raportul Comitetului Central, cu privire la activitatea P.C.R. în perioada dintre Congresul al X-lea și Congresul al XI-lea și sarcinile de viitor ale partidului, prezentat de tovarășul *Nicolae Ceaușescu* indică științei educației un cîmp de acțiune pe cît de trainic, sub aspectul posibilităților pe care le conține, pe atît de variat și complex în formele de solicitare umană.

ATRIBUTE ALE EDUCAȚIEI ÎN SOCIETATEA SOCIALISTĂ MULTILATERAL DEZVOLTATĂ

Lector univ. MARIN CĂLIN

După cum se arată în Programul Partidului Comunist Român, în Directivele Congresului al XI-lea, precum și în Raportul C.C. la al XI-lea Congres al P.C.R., prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu, „rolul primordial în realizarea prevederilor de pregătire a forței de muncă, a cadrelor necesare tuturor sectoarelor de activitate îl are învățămîntul — factorul principal de educație și formare a tineretului, a întregului popor" [1].

Dacă aruncăm o privire asupra celor mai reprezentative lucrări de pedagogie, vom observa că, prin conținutul lor, pun de regulă într-un mod implicit problema dezvoltării teoretice. Există o relativă rămînere în urmă a acestei dimensiuni esențiale a pedagogiei. Rigoarea și precizia, reclamate de atîtea ori în explicația și în practica educativă, sînt direct condiționate de adîncirea semnificațiilor și a determinațiilor procesului pedagogic. În explicarea conceptului contemporan de educație există numeroase aspecte neelucidate. Am ales trei dintre atribute, pentru a le examina din unghiul de vedere al considerării pedagogiei ca un domeniu de sinteză și integrare a științelor despre om și societate : axiologic, praxiologic și deontologic.

Valoarea în educație. Momentul axiologic vizează latura programatică a educației, condiționată de însuși statutul ontologic și axiologic al omului. Personalitatea multilateral dezvoltată, ca scop al educației în societatea noastră, impune o viziune axiologică în procesul complex și dificil al formării ei, aceasta fiind întotdeauna o relație între ontologic și axiologic.

Ca act de cultură, procesul educativ este conceput de partidul nostru în ipostaza unui transmițător de valori ale „științei și culturii în pas cu cuceririle cunoașterii contemporane, pentru legarea lor tot mai strînsă de viață, de producție, de necesitățile prezente și viitoare ale societății noastre în plină dezvoltare" [2]. Adică valori ce trebuie să fie sistematizate și dozate după criteriile ra-

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XI-lea Congres al P.C.R*, Editura politică, 1974, p. 61.

[2] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior*, Editura politică, 1974, p. 12.

portului dintre interesele sociale și realitățile biopsihice ale celor educați, pentru a asigura formarea omului de mîine, constructor al comunismului.

Se impune ca cercetările pedagogice să dezvăluie ansamblul semnificațiilor valorilor umane în realizarea acțiunii educative de transformare revoluționară a societății și a omului. Vom menționa doar că, în pregătirea tinerei generații pe baze noi, în spiritul general al politicii partidului nostru, valorile incluse în conținutul educației răspund unui complex de probleme existențiale ale societății noastre socialiste ; ele ne spun „ce trebuie" să facem și unde să ajungem. Valorile sînt intenții, motive, potențe, scopuri, planuri etc. ale acțiunii și relației educative, ele constituind o angajare și o răspundere pedagogică. În acest fel este posibilă transformarea culturii din forma ei obiectivă într-una subiectivă, psihică, individuală, operație pe care tocmai actul educativ o realizează.

Praxisul educativ. Dacă educația ca „îndeletnicire" (Marx) este o parte a acțiunii sociale, atunci desfășurarea ei se reflectă prin conceptele de subiect, obiect, scop, condiții, norme, conținut, mijloace, forme, finalitate. Sînt concepte de bază care definesc educația ca acțiune și relație specific umană [3]. Ele alcătuiesc o structură funcțională care exprimă necesarul și posibilul acțional în educație. Ceea ce ne preocupă acum în optica orientării generale științifice marxist-leniniste și a liniilor generale preconizate de Programul partidului și Directivele de dezvoltare economico-socială a României, privește faptul că determinările acestor concepte sînt multiple și pot fi examinate din mai multe perspective. Nu ni se pare potrivită afirmația unor cercetători, care consideră, într-o manieră globală, că determinările procesului educativ fiind constituite de social și individual, la social „se raportează numai scopul și conținutul educației, iar la individual doar finalitatea educației (priceperi, aptitudini, concepții etc.)" [4]. Și aceasta în condițiile cînd este unanim acceptat de către cei mai mulți pedagogi că socialul în educație are o triplă însemnătate : scop, mijloc și cadru educativ. Sau, spre exemplificare, în sprijinul ideii enunțate, amintim modul în care Programul partidului relevă unitatea dintre latura materială și cea social-umană, care implică o susținută activitate de educație socialistă, de formare a conștiinței oamenilor, a concepției lor despre lume și viață ca un factor esențial al edificării societății socialiste multilateral dezvoltate. O astfel de activitate privește, evident, conceptul de scop în educație. Acest concept nu poate fi explicat fără a fi în legătură cu problematica ontologică a omului și a vieții sociale. În consecință, scopul educației în societatea noastră presupune mai multe determinări :

a) o determinare ontologică, în sensul nevoilor vitale pentru om și societate, adică al „cerințelor economiei și vieții sociale, cu exigențele progresului tehnic, ale introducerii metodelor științifice de conducere, precum și cu necesitățile formării multilaterale a omului societății socialiste" [5]. Prin scopul educației se urmărește, deci, să se înfăptuiască ceva esențial pentru om, plecînd de la

---

[3] Vezi studiul nostru *La structure et la fonction social de l'acte éducatif*, „Analele Universității din București. Pedagogia", 1973, p. 7—10.

[4] Dimitrie Todoran, *Dimensiunile educației*, „Fundamenta paedagogiae", nr. 1/1972, E.D.P., București.

[5] *Directivele Congresului al XI-lea al P.C.R. cu privire la planul cincinal 1976—1980 și liniile directoare ale dezvoltării economico-sociale a României pentru perioada 1981—1990*, Editura politică, București, 1974, p. 61—62.

om ; se urmăreşte să se înfăptuiască un om nou, a cărei personalitate să se afirme nestingherit în folosul patriei ca făuritor al vieţii sociale ;

b) o determinare axiologică, deoarece valorile înţelese ca scopuri şi atitudini ale vieţii, plecînd de la ceea ce a realizat mai bun cunoaşterea ştiinţifică, culturală, pe plan naţional şi internaţional, reprezintă conţinutul în formarea omului societăţii noastre, stăpîn pe destinul său şi promotor al noului ;

c) o determinare psihologică, în sensul capacităţii educatorului de a avea o imagine precisă asupra celui pe care-l educă, a manifesta o conduită finalizatoare, un efort continuu de adecvare a mijloacelor la obiectivele propuse spre înfăptuire, în direcţia asigurării unei pregătiri unitare, ştiinţifice şi de cultură generală, precum şi a unei pregătiri profesionale de specialitate, astfel ca tinerii să se poată integra în timp scurt într-o muncă utilă societăţii, cu precădere în producţie[6].

Rezultă astfel că scopul în educaţia noastră socialistă presupune o angajare multiplă a subiectului educaţional colectiv : partidul, şcoala, organizaţiile de tineret şi celelalte organizaţii obşteşti, întreaga societate, a căror datorie fundamentală este creşterea şi educarea tinerei generaţii — viitorul ţării. Această angajare este : *cognitivă* pentru că procesul educativ, prin obiectivele şi conţinutul său, nu poate fi rupt de ansamblul activităţii de cunoaştere, această legătură impunîndu-se cu atît mai mult în condiţiile cînd împrospătarea cunoştinţelor „este obligatorie pentru soluţionarea problemelor în pas cu dezvoltarea cunoaşterii universale, pentru combaterea rutinii, pentru menţinerea unui spirit activ de luptă împotriva a tot ceea ce este vechi, pentru promovarea noului în toate domeniile de activitate“ [7] ; *raţională* (discernămînt normativ), în care planificarea în educaţie constituie un aspect al însuşi scopului educaţiei ; *organizatorică* (mijloc şi forme educative perfecţionate) ; *umanistă* (datorie şi responsabilitate), în vederea promovării esenţei omului.

Acelaşi lucru îl vom spune şi despre celelalte concepte, pentru că fiecare dintre ele poate cunoaşte o abordare multilaterală, în perspectiva de a cultiva „în conştiinţa tinerelor generaţii înaltele trăsături morale ale omului înaintat al societăţii noastre, sentimentul răspunderii în muncă şi al datoriei faţă de patrie, popor şi partid, faţă de viitorul socialist şi comunist al României“ [8].

Deontologia educaţiei. Am arătat cu o altă ocazie că se simte nevoia examinării normativităţii educaţiei în direcţia unei morale profesionale în învăţămînt[9], capabile să stimuleze pe educator în sectorul său de activitate. Nu mai este pentru nimeni o noutate faptul că profesiunea de educator are numeroase obligaţii cu un larg evantai de implicaţii morale faţă de copil, de societate şi faţă de sine. Actul de responsabilitate morală în educaţie este universal. El începe cu momentul utilizării conţinutului procesului didactic şi se întinde pe întreaga arie a procesului educativ, finalizîndu-se într-o personalitate dotată cu

---

[6] Cf. *Op. cit.*, p. 62.

[7] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Conferinţa naţională a cercetării ştiinţifice şi proiectării*, Editura politică, Bucureşti, 1974.

[8] *Programul P.C.R. de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintare a României spre comunism*, Editura politică, Bucureşti, p. 113.

[9] Călin M., *Etica activităţii personalului didactic*, „Revista de pedagogie“, nr. 9/1974, p. 7—9.

o concepție revoluționară despre lume, cu un profil moral înaintat. Această considerație are în vedere numai un anumit tip de normativitate, și anume, o normativitate particulară, pentru care calitatea morală a personalității educatorului devine hotărîtoare. Am făcut, în articolul la care ne-am referit, abstracție de faptul că normativitatea în educație este o formă a normativității sociale, că ea este obiectul preocupărilor cercetării sociale în țara noastră, sub diverse unghiuri de vedere și prin intermediul ei se poate direcționa în mod conștient, la scară socială, și procesul educativ.

Precizăm că distingem mai multe tipuri de normativitate socială : etică, juridică, politică, economică, medicală etc. Normativitatea în educație este alcătuită dintr-un sistem de norme cu caracter umanist, care reglementează diferite aspecte ale educației ca acțiune, justifică obiectivele și mijloacele de acțiune pedagogică. Ele îndeplinesc funcția de „model" de acțiune educativă și de comportament pentru educator. Subdividem normativitatea educației în normele generale educative, normele particulare (potrivit formelor educației) și normele conducerii procesului educativ.

Există mai multe momente ale normativității pedagogice : momentul imperativ, alcătuit din cerințe și interdicții referitoare la desfășurarea procesului educativ ; momentul explicativ-metodologic, care descrie realitatea pedagogică și este alcătuit din reguli privind organizarea procesului educativ, menite să orienteze către anumite metode și forme de educații ; momentul estimativ, ce înseamnă o apreciere, o luare de poziție față de educator, față de atitudinea lui didactică și educativă ; momentul predictiv, care exprimă tendințele dezvoltării procesului pedagogic. Sub această înfățișare, în contextul în care omul ca obiect și subiect al educației devine tot mai conștient de forța și capacitatea sa de a transforma natura, lumea, societatea, potrivit aspirațiilor și trebuințelor sale, normativitatea în educație este, după părerea noastră, în egală măsură axiologică (valorică) și praxiologică (mod de acțiune). Din acest punct de vedere, în Programul partidului, tipul de normativitate morală, al cărei conținut e alcătuit din principiile eticii și echității socialiste, este prezentat sub diferite planuri, ca un motiv permanent în viața și activitatea socială, la care educația trebuie să se raporteze permanent.

În Programul partidului, această normativitate, de largă respirație deontologică, se întemeiază pe umanismul socialist, adică pe relații de colaborare și stimă reciprocă între toți membrii societății, pe interzicerea oricărei exploatări și asupriri, pe egalitate, pe libertatea omului de a acționa în mod conștient pentru afirmarea personalității sale, pentru făurirea propriului său viitor [10]. De aceea, valori ca dreptate, egalitate, echitate, omenie, conștiinciozitate, disciplină, participare la munca activă de dezvoltare a societății, cinste, corectitudine, încredere reciprocă etc. sînt elemente cu funcție formativă în structura și dinamica internă a educației, menite să facă din membrii societății noastre „un model de atitudine înaintată în întreaga lor viață" [11].

---

[10] *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1974, p. 137.

[11] Idem, p. 131.

PROFESORUL—ORGANIZATOR AL UNUI PROCES FORMATIV COMPLEX

Prof. dr. LUMINIȚA GHIVIRIGĂ

O preocupare esențială a investigației științifice, ca și a practicii școlare din ultimii ani este constituirea variantelor de structuri și de strategii, de participare a elevilor la propria lor formare. Elementul comun al căutărilor, al soluțiilor propuse îl reprezintă mutarea de accent de la actul transmiterii informației spre cel al exploatării personale operate de elev asupra acestei informații. De aici, necesitatea dezvoltării unor metodologii didactice active, bazate pe modele de comportament al profesorului și al elevului care să corespundă noilor lor roluri în procesul de predare-învățare.

Dacă, în genere, inovația — în pedagogie ca și în orice alt domeniu — provoacă nu numai entuziasm, ci și reacții negative, datorită elementelor contestatare pe care le promovează, cînd este vorba de restructurări care vizează relația educațională, cu implicații asupra statutului socio-profesional al cadrelor didactice, nu se poate sconta o aderiune rapidă, pozitivă, unanimă a acestora la schimbările preconizate.

Direcțiile spre care s-au angajat căutările noastre acoperă desigur numai parțial noțiunea de „formativ", atît de complexă, încît include aproape integral problematica pedagogică. Criteriul de selecție, folosit în opțiunea pentru anumite date analizate mai jos, este cel al importanței pe care le-o acordăm pentru constituirea unei noi practici școlare.

Ne-am străduit să ne situăm în proiectarea soluțiilor pe o poziție de deschidere moderată, rațională față de nou, fără scepticism, dar și fără fetișizarea lui. Am renunțat totodată la orice idee preconceputâ, prețuind acțiuni și teorii mai vechi, nu atît pe temeiul recunoașterii îndelungate a valorii lor, cît pe cel al încadrării acestora în concepția actuală asupra învățămîntului formativ.

a) Schimbări sensibile pot fi operate în *modul de utilizare a timpului activității școlare.* Sensul schimbării ar fi spre o nouă distribuire a etapelor, cu acordare mai generoasă de intervale pentru „metabolizarea" informației în mintea elevilor și nu atît pentru difuzarea ei. Într-o nouă concepție asupra valorificării optimale a timpului în școală, asigurarea răgazului necesar elevilor să emită ipoteze, așteptarea profesorului ca ei să-și formuleze mai bine un răspuns, să încerce cîteva variante de rezolvare, să facă transfer de cunoștințe de la un domeniu la altul, să mediteze sau chiar să beneficieze de reluarea unor explicații de către profesor sau de informații suplimentare, nu reprezintă timp irosit, ci dimpotrivă. Atari cerințe nu-și pot găsi rezolvare într-un program școlar cu orar fix, cu durate egale pentru toate disciplinele, cu succesiuni de activități determinate definitiv, în mod exclusiv în funcție de solicitări ale folosirii spațiilor școlare și ale programului cadrelor didactice.

b) Una din dificultățile muncii instructiv-educative, resimțită și de adepții pedagogiei tradiționale, este *tratarea diferențiată, individualizată a elevilor,* limi-

tată adesea la o dimensiune cantitativă, potrivit căreia dăm mai multe informații elevului bun și mai puține celui slab. Dificultatea constă nu numai în dozarea materialului, ci și în faptul că, la anumite etape, ambele categorii de elevi — ca și cei „mijlocii", de altfel — sînt raportați la aceleași cerințe, în privința parcurgerii programei școlare. Considerăm însă că, simultan cu această accepție cantitativă — la care introducerea în planul de învățămînt a unor discipline facultative reprezintă una din soluțiile adecvate — poate dobîndi o răspîndire mai curajos înfăptuită, tratarea diferențiată a elevilor sub aspectul metodei de lucru, al cadenței și al ritmului propriu. Reluînd problema tratată înainte, folosirea timpului școlar poate facilita respectarea particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor, prin alternarea intervalelor de muncă individuală cu cele de grup sau cu întregul colectiv al clasei. În condițiile cînd „actul învățării" pornește mai ales de la elevi, diferențiere înseamnă a se da posibilitate fiecăruia dintre ei să devină curios, să-și mobilizeze atenția, să se entuziasmeze, să se îndoiască și, mai ales, să fie, dacă nu chiar original, măcar personal. Ceea ce nu se realizează prin expunerea profesorului — aceeași pentru întreaga clasă, dar recepționată în funcție de disponibilitățile proprii fiecărui elev — se poate mai ușor înfăptui prin antrenarea elevilor în activități de descoperire a noii informații.

c) Apreciem că cel mai controversat aspect al tehnologiei didactice moderne este legat de înțelegerea *dreptului elevilor la activitate*. Dacă pedagogii au ajuns, cu decenii în urmă chiar, asupra unui consens privind necesitatea efortului elevilor (școala nu e nici joc, nici loc de visare, după cum nu e nici muncă forțată) sînt încă îndoieli asupra modului optim de repartizare a sarcinilor între profesor și elevi.

Surprindem uneori atitudini ale cadrelor didactice, pe care le-am putea numi lirice, romantice și, în orice caz, lipsite de realism, față de cît este capabil elevul să gîndească, să se angajeze într-o activitate susținută, originală, de creație. Astfel se explică, de ce se întîlnesc situații cînd „lecția modernă" este considerată ca atare, numai pentru că s-au inversat două etape: elevul este pus să învețe acasă, *înainte* de oră, lecția nouă care se va discuta în clasă sau inversîndu-se rolurile dintre profesor și elevi, aceștia din urmă „sînt puși" să spună ce ar trebui să spună profesorul. Pasiunea pentru „activizarea" elevilor cu orice preț — independent de felul, valoarea, aportul activității — este deopotrivă de străină unui învățămînt formativ ca și a interzice profesorului să explice, să ajute elevii în emiterea de ipoteze, să-i corecteze și să-i completeze.

Autenticitatea situațiilor problematice prezentate elevilor — pentru rezolvarea cărora ei să fie înarmați cu tehnicile de lucru adecvate și să aibă posibilitatea apoi de a verifica aplicativ soluțiile propuse — reprezintă condiții esențiale ale participării elevilor la propria lor formare în procesul de învățămînt, iar rolul organizatoric al profesorului se exprimă în mare măsură prin crearea acestor condiții. Este o sarcină de mare complexitate, în îndeplinirea căreia se cer analizate procese, acțiuni, etape specifice ale învățării.

Preocupați și dornici să aibă elevi activi, profesorii sar uneori peste etape cu semnificație deosebită sub aspect formativ. Așa se explică, de ce descoperim elevi în pragul absolvirii, care nu știu să observe, să asculte, să memoreze, să compare, să-și exprime gînduri și emoții. Parcurgînd drumul invers de la lipsurile elevilor, spre cauzele care le-au generat, ajungem să identificăm de cele mai multe ori greșeli tipice făcute în procesul de învățămînt. Dacă elevul rămîne fasci-

nat în faţa unei probleme de matematică şi încearcă, mai presus decît orice, să afle cîte întrebări are problema respectivă — este pentru că prea ades s-a pus accentul în orele de matematică pe acest aspect neesenţial, în loc ca elevilor să le fie înlesnită deprinderea tehnicilor de rezolvare.

Dacă între fenomenul de limbă, studiat în orele de gramatică şi limbajul viu, elevii ridică ziduri de nepătruns, este pentru că în aceste ore analizele tratează noţiunile de morfologie şi de sintaxă asemănător pieselor anatomice izolate într-o disecţie pe cadavre. De cele mai multe ori însă eşecul şcolar, sau măcar insuccesele, sînt explicate prin caracterul abstract al cunoştinţelor de gramatică şi matematică, pentru acest ultim domeniu intervenind în chip de circumstanţă agravantă aşa-zisul „antitalent matematic" — una din ideile preconcepute ale generaţiilor trecute de părinţi şi elevi.

Cît priveşte greutatea cu care elevii se orientează într-un material cuprinzînd un număr mare de abstracţiuni, predilecţia lor puerilă pentru savoarea elementului concret, admitem cu greu că asemenea atitudini şi-ar avea cauza în abuzul de intuiţie din şcoală, mai ales în folosirea excesivă a imaginilor vizuale, fără a face elevilor în prealabil o pregătire, o educare a „vizionării" şi neglijînd dezvoltarea memoriei auditive, cu temeinicie sporită faţă de cea vizuală.

Sîntem încă tributari unor modele vechi în privinţa transmiterii cunoştinţelor, şovăim în găsirea punctului de întîlnire cu elevul, cînd venim unul în întîmpinarea celuilalt, în efortul comun făcut în procesul de învăţare. Sîntem convinşi că e net superioară descoperirea prin muncă independentă a cunoştinţelor de către elev, reproducerii mecanice, dar facem uneori rabat enciclopedismului şi nu avem destulă pricepere şi tărie să renunţăm la rolul nostru de solist care-şi pune în valoare virtuozitatea interpretării şi bogăţia informaţiei, pentru cel de organizator al unei activităţi colective controlate.

d) Acest caracter colectiv, specific muncii în şcoală, aduce pe un plan prioritar în preocupările profesorului *clasa de elevi abordată ca grup social.* Sistemul de relaţii constituit în acest grup are un puternic efect formativ asupra fiecărui membru al colectivului, efect neglijat în mod frecvent de către profesorii care nu caută să pătrundă în dimensiunea sociologică a clasei de elevi, să o cunoască şi să o utilizeze în scopuri educative.

În privinţa sesizării rolului şi a statutului fiecărui elev în grup, profesorii se opresc adesea la aparenţe, deşi se ştie bine că pot exista — la copii, ca şi la adulţi — mari diferenţe între personajul social pe care cineva îl afişează şi trăsăturile mai de adîncime ale personalităţii sale, că uneori cei care par a fi integraţi, acceptaţi în grup, trăiesc puternice conflicte interioare de ordin afectiv, nebănuite de nimeni.

Preluînd de la profesor anumite clişee în privinţa aprecierii oamenilor — redusă de regulă la evaluarea randamentului şcolar — elevii rămîn neajutoraţi în cunoaşterea oamenilor şi chiar în cunoaşterea de sine. Element esenţial spre care este necesar să se orienteze intervenţiile profesorului în relaţiile sale cu clasa, facilitarea integrării fiecărui elev în grup presupune multă subtilitate şi perseverenţă. Greşeli tipice, comise în această direcţie, sînt mai ales provocate de greutatea înţelegerii de către profesor a atmosferei grupului, a determinării ponderii pe care o au în grup factorii afectivi, cognitivi, de relaţie. O altă greutate este cea a situării profesorului faţă de grup, ca un delegat al adulţilor care, printr-o

atitudine autentic democratică, să înlesnească elevilor „învățarea" independenței, a răspunderii, a libertății.

Ajungem astfel la problema autorității educatorului, ale cărei temeiuri nu mai pot fi explicate printr-o însingurare trufașă față de elev, conferită de o superioritate a culturii dobîndite și nici prin condiția sa profesională statuată social. Dacă profesorul este contestat, dacă elevii își manifestă refuzul de a-l urma — fie dezertînd, fie prin pasivitate, fie revoltîndu-se — criza de autoritate considerăm că nu se poate explica numai prin metoda folosită sau numai prin calitățile morale ale profesorului, ci se cere conexarea acestor două categorii de factori, pentru a li se determina influența.

Referindu-ne la rezultatele obținute de profesor în activitatea sa cu clasa, este necesar să depășim planul strict al randamentului școlar, al performanțelor colectivului și ale fiecărui elev, știut fiind că o clasă își poate continua activitatea, chiar dacă unii elevi rămîn cu totul pasivi sau evoluează negativ sub aspect social.

Este necesar deci să identificăm atmosfera de muncă, totalitatea raporturilor stabilite între profesor și elevi, să distingem notele predominante : încredere sau suspiciune, autocratism despotic sau libertate anarhică, individualism sau cooperare. Important nu apare numai faptul că fiecare dintre aceste variabile determină un anumit stil de muncă școlară, o anumită rețea de interrelații. Se știe, de pildă, că sub influența unui profesor autocrat, opțiunile elevilor merg către colegii cu note mari, prețuiți în mod deosebit, în timp ce sociogramele întocmite în clase conduse în mod democratic indică situarea preferințelor elevilor în funcție de o motivație socială complexă.

Mult mai importantă este proiecția acestor relații *dincolo* de activitatea școlară propriu-zisă, pentru că succesul real al influenței profesorului poate fi evaluat abia după încetarea acestei influențe. Lui i se cere o viziune prospectivă, o depășire a tendinței de a atinge „superreușita" în relațiile sale cu elevii, de a realiza o lume închisă în care trăiește el și clasa sa izolați și de a fi mai ales un mediator între viața școlară și societate, de a oferi elevilor modele comportamentale viabile, pozitive, posibile a fi preluate de ei dincolo de grupul școlar.

Din acest unghi ar trebui examinate și regîndite toate elementele fenomenului educativ și, în primul rînd, sistemul sancționar de „întăriri" al muncii elevilor, organizarea procesului formativ de către profesor incluzînd și modalitățile de răspuns, de evaluare a rezultatelor lor. Limitarea la momentul *imediat*, la performanța pur școlară, în aprecierea muncii elevilor, deși presupune și o anumită presiune socială asupra lor, care îi poate mobiliza pentru succese viitoare, îi îndepărtează de înțelegerea obiectivului real al învățăturii — pregătirea pentru viață.

O altă limitare este caracterul predilect coercitiv al aprecierii prin note, în detrimentul stimulării, ca și lipsa de preocupare a evaluatorului față de manifestări cu pondere mare pentru formarea profilului moral al elevului : atitudinea față de persoanele din jur, față de sine și față de muncă. Se urmărește în mod deosebit exactitatea datelor însușite de elev și adesea nu se pune preț pe orientarea intereselor sale, pe motivație, pe spontaneitatea sau pe originalitatea gîndirii — însușiri a căror dezvoltare poate fi facilitată sau frînată de modul în care funcționează grupul școlar.

Pe fondul promovării unei vieți interesante, stimulatoare a colectivului de elevi, efortul profesorului poate foarte bine să se îndrepte și spre dezvoltarea plenară a fiecărui elev, conform aptitudinilor proprii.

Examinată prin prisma obiectivelor formative, funcția didactică dobîndește semnificații noi. Luptăm împotriva lipsei de cultură, ca și împotriva unui intelectualism amoral, străduindu-ne să realizăm idealul de personalitate în care să-și găsească echilibrul formația rațională, sentimentele superioare, convingerile comuniste, obiectivate în atitudini și comportamente conforme codului moral al societății noastre.

FUNDAMENTAREA PSIHOLOGICĂ A ACTIVIZĂRII ELEVILOR LA LECȚIE

Lector univ. dr. ION NICOLA
Tg. Mureș

Eforturile ce se depun în epoca noastră pentru perfecționarea și modernizarea învățămîntului constituie, pe de o parte, un aspect al înțelegerii tot mai profunde de către societate a rolului pe care învățămîntul este chemat să-l joace, iar, pe de altă parte, o dovadă a necesității restructurării sale de esență, pentru a putea face față noilor solicitări ale acesteia. Se impune deci o reevaluare a componentelor fundamentale ale învățămîntului, a tuturor factorilor implicați în desfășurare, începînd cu organizarea sa și încheind cu desfășurarea propriu-zisă a procesului didactic. Asupra acestui aspect vrem să ne oprim în continuare. Este vorba de perfecționarea tehnologiei didactice în direcția activizării și angajării elevului în procesul asimilării cunoștințelor, a formării unor capacități intelectuale și motrice, sarcini ce se încadrează în obiectivul fundamental al procesului de învățămînt, acela al accentuării caracterului său formativ. Documentele Congresului al XI-lea și Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, se referă în mod expres la această chestiune.

Sensul principal al perfecționării tehnologiei didactice se concretizează în ultimă instanță în gradul de antrenare, de activizare a elevului în procesul de asimilare, în demersurile pe care acesta le întreprinde pentru a înțelege cele asimilate. Se ridică întrebarea: ce înseamnă din punct de vedere psihologic a fi activ și care sînt parametrii în funcție de care profesorul poate aprecia acest activism ?

Vom încerca, în cele ce urmează, să relevăm suporturile psihologice ale participării active a elevului la lecție apelînd la unele teze ale psihologiei contemporane.

Una din aceste teze, rezultat al cercetărilor psihologiei genetice care completează teza psihologiei clasice se referă la faptul că *structura* intelectului infantil este deosebită de cea a adultului. În consecință, metodelor de învățămînt le revine principala sarcină de a adapta informația transmisă la particularitățile acestei structuri, corespunzătoare unui anumit stadiu al dezvoltării ontogenetice. Considerăm deci, că unul din parametrii activizării elevilor la lecție rezultă tocmai din această posibilitate a metodelor de învățămînt de a *adapta* cunoștințele transmise la structura intelectuală a celui educat. Realizarea activizării, avînd în vedere acest parametru, presupune din partea profesorilor a avea mereu în vedere nu numai nivelul sau procesele cognitive antrenate în asimilare, ci și relațiile impuse

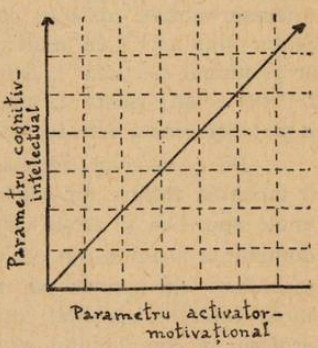
între ele ca urmare a acestei asimilări. Suportul psihologic al acestui parametru este constituit din procesele cognitive de la cele elementare (senzații, percepții, reprezentări) pînă la cele superioare (imaginație, memorie, gîndire, inteligență etc.) cu toate operațiile pe care le implică. Acest parametru l-am putea denumi *cognitiv-intelectual.*

Pe de altă parte, copilul este impulsionat în activitatea de învățare de anumite mobiluri interne, de anumiți factori „nonintelectuali" [1] cum ar fi diverse categorii de motive (trebuințele, intențiile valențele, stările afective, nivelul de aspirații, atitudini, interese), etc. care, așa după cum se observă, pot fi trecuți, de asemenea, pe o scară de la cele inferioare spre cele superioare. Toți acești factori constituie cel de-al doilea parametru, *activator-motivațional.* Declanșarea componentelor specifice acestui parametru este favorizată concomitent de particularitățile metodei respective, cît și de situația concretă în care se aplică. Înseamă deci că indiferent despre ce metodă este vorba, ea nu poate fi neutră din acest punct de vedere, forța ei activator-motivațională putînd fi amplificată sau diminuată de complexul situațional în care se folosește.

Desigur, componentele celor doi parametri nu acționează izolat, ci într-o anumită interdependență determinată de faptul că ele sînt integrate în structura personalității elevului, structură ce cunoaște, așa după cum am arătat, o dinamică proprie. „Fiind o organizare vie, subordonată unor cerințe obiective ale finalizării omului ca subiect, ea ne oferă permanent alături de un tablou al stărilor și un tablou al transformărilor, al proceselor, care se desfășoară în forme și ritmuri diferite" [2].

Pe baza celor de mai sus putem conchide că intensitatea activizării elevilor la lecție rezultă din modalitatea specifică de interferență în structura personalității lor, a componentelor celor doi parametri, din dinamica pe care o cunoaște această interferență. Marcînd pe ordonată componentele parametrului cognitiv-intelectual, iar pe abscisă componentele parametrului activator-motivațional, respectînd ordinea ierarhică de la întretăierea axelor spre capetele lor am obținut schema prezentată.

Sensul ideal al activizării



Schema interpretării psihologice a participării active a subiectului în asimilarea cunoștințelor.

Avînd ca punct de referință această schemă putem să apreciem în mod concret aportul fiecărei metode la declanșarea și menținerea unei atitudini active din partea elevilor în procesul învățării. Considerînd sensul ideal de evoluție a activizării ca fiind la interpătrunderea componentelor superioare ale celor doi parametri putem evalua gradul real de activizare care, așa după cum se observă, poate ocupa un anumit loc din multitudinea intersecțiilor posibile ce se stabilesc în această diagramă. Dacă se plasează undeva în partea de jos a liniei care marchează sensul ideal înseamnă că intensitatea sa crește în funcție de antrenarea într-o măsură mai mare a componentelor activator-motivaționale, iar dacă se află în partea de sus înseamnă că intensitatea sa

[1] Robert D. Strom, *Psychology for the Classroom*, 1969, p. 16.
[2] Mihai Golu, Aurel Dicu, *Introducere în psihologie*, Ed. științifică, 1972, p. 253.

creşte în funcţie de ponderea proceselor şi operaţiilor cognitiv-intelectuale antrenate în procesul de asimilare. Transpusă pe planul metodei, această dihotomie ne duce la constatarea că orice metodă incumbă un oarecare grad de activizare ; important este, însă, de a vedea în ce măsură corespunde nivelului de dezvoltare ontogenetică şi mai semnificativ în ce măsură este adecvată conţinutului pe care-l transmite şi scopului pe care-l urmăreşte. Luînd în considerare astfel de finalităţi şi corelîndu-le cu locul pe care o metodă îl ocupă în diagrama de mai sus, putem face o reevaluare a diverselor metode „clasice" sau „moderne". Ne vom opri asupra a două dintre ele, metoda algoritmizării şi metoda lucrului în grup.

Metoda algoritmizării ce se bazează pe operativitatea specifică a gîndirii presupune elaborarea şi fixarea unor scheme operaţionale necesare în vederea însuşirii cunoştinţelor ulterioare. Rezultă deci că activizarea prin această metodă, se bazează în mod predominant pe componentele cognitiv-intelectuale. Subaprecierea lor de către profesor va înlătura, pînă la dispariţie, activizarea pe care o incumbă. Preocuparea lui de a o substitui, apelînd la componentele celui de-al doilea parametru, poate fi sortită eşecului. Deci, în cadrul acestei metode pe prim plan trec componentele cognitiv-intelectuale şi numai în măsura în care acestea sînt prezente, celelalte pot interveni pentru a fortifica şi completa ceea ce primele oferă în mod nemijlocit. Situaţia se prezintă altfel în cadrul celeilalte metode, a lucrului în grup, metodă despre care se discută atît de mult fără să se fi ajuns la un consens general. O justificare a acestei stări de lucruri considerăm a fi şi aceea a unei prea mari posibilităţi acordate acestei metode. Or, analizată prin prisma diagramei noastre trebuie să precizăm că eficienţa acestei metode rezultă din modul în care ea reuşeşte să declanşeze şi să întreţină anumite componente specifice celui de-al doilea parametru. De unde rezultă o asimilare mai bună a cunoştinţelor plecînd la această metodă, decît tocmai din emulaţia, din competiţia, trebuinţa de performanţă, nivelul de aspiraţie etc. pe care le presupune. Absenţa acestora anihilează rolul metodei, activismul său specific. Tocmai aici îşi află justificarea teama şi neîncrederea unor profesori faţă de această metodă. „Prin interacţiunea dintre profesori şi elevi, dintre elevii înşişi, multe interese, motive, abilităţi sociale şi multe rezultate în domeniile cognitiv şi psihomotor sînt asimilate mult mai eficient decît dacă interacţiunea nu ar exista sau ar fi numai parţială" [3]. Numai în măsura în care această metodă declanşează astfel de relaţii poate fi apreciată ca fiind o metodă activă. Valoarea formativă a metodei constă deci tocmai în realizarea unor astfel de obiective.

Pe baza celor de mai sus putem conchide că, gradul de activizare pe care îl incumbă fiecare metodă rezultă din interferenţa a două categorii de posibilităţi, unele specifice şi altele nespecifice. Primele rezultă din precizarea componentelor dominante a unuia din cei doi parametri, iar celelalte din precizarea componentelor secundare ale acestor parametri pe care metoda le va declanşa şi antrena. Sesizarea acestei virtualităţi este posibilă numai printr-o analiză minuţioasă de către profesor a complexului situaţional de predare-învăţare. Luînd în considerare toţi factorii implicaţi aici, profesorul va putea stabili relaţia ce se impune între cei doi parametri şi pe această bază să procedeze la alegerea metodelor şi procedeelor

[3] H. Herbert J. Klausmeier, William Goodwin *„Learning and Human Abilities. Educational Psychology"*, Second Edition, New York, Evanstion, London, Tokio, 1966, pag. 164.

celor mai adecvate. Pornind de la o astfel de ierarhizare, profesorul poate stabili în mod adecvat complexul de metode și procedee pe care-l va folosi într-o lecție, conducîndu-se după cerința care rezultă de aici, aceea de a compensa prin procedee suplimentare posibilitatea nespecifică a respectivei metode. În acest mod se asigură un echilibru optim între componentele celor doi parametri, condiție psihologică esențială a unei participări active din partea elevilor.

Din cele de mai sus se desprind cîteva concluzii :

Nici o metodă de învățămînt nu poate fi declarată în mod aprioric ca fiind activă sau pasivă și în mod logic teza, conform căreia metodele moderne pot fi metode active, nu are o valabilitate universală. De fapt, asocierea dintre modern și activ este forțată și artificială, pe de o parte, pentru faptul că primul termen se referă la un domeniu de natură pedagogică, iar celălalt la un domeniu de natură psihologică, iar, pe de altă parte, pentru că puși în relație, dependența nu are un caracter reciproc pentru considerentele ce rezultă din concluziile următoare.

Activizarea în asimilarea cunoștințelor rezultă din aportul constructiv al subiectului antrenat în acest proces, aport care din punct de vedere psihologic presupune o interferență optimă a doi parametri, unul de natură cognitiv-intelectuală, altul de natură activator-motivațională. Fiecare metodă de învățămînt incumbă posibilități specifice și nespecifice în direcția realizării echilibrului dintre cei doi parametri. Primele se referă la componentele dominante ale acestor parametri, pe care le declanșează și le întreține, celelalte la componentele secundare ale acestora. Privită și folosită în mod izolat și unilateral orice metodă de învățămînt tinde spre dereglarea acestui echilibru. Pentru contractarea acestei tendințe și asigurarea echilibrului dintre componentele celor doi parametri, condiție esențială a unei activizări reale, se impune folosirea unor procedee suplimentare care să fortifice posibilitățile nespecifice ale metodei respective. Putem conchide deci că modernitatea metodei nu este un dat sau o etichetă atribuită în mod artificial pentru a masca o stare de fapt, din contră ea are un conținut concret determinat, pe de o parte, de forța cu care stimulează efortul constructiv al subiectului, iar pe de altă parte, de relațiile sale cu celelalte metode și procedee folosite într-o situație dată. Aprecierea în sine ca fiind modernă, activă sau pasivă, nu are nici un temei.

Posibilitățile de activizare pe care le incumbă orice metodă depind apoi și de arta cu care este folosită și aplicată respectiva metodă de către profesor. Spunînd acest lucru înseamnă în mod implicit a raporta această problemă centrală a învățămîntului contemporan, activizarea elevilor în procesul asimilării cunoștințelor, la pregătirea psihologică și pedagogică a cadrelor didactice.

RANDAMENTUL ȘCOLAR, ASPECT AL PREGĂTIRII PROFESIONALE

Conf. dr. ION DRĂGAN

Neluîndu-se în considerare caracteristicile activității pedagogice (instructiv-educative) și nici specificitatea fenomenelor care le vizează — fenomenele psihice — termenul de eficiență a învățămîntului este utilizat, adeseori, doar cu sensul său originar (economic), adică de valoare de randament. Incontestabil că o analiză

a învățămîntului implică, cu necesitate, stabilirea eficienței sale economice, a randamentului său economic. Dar trebuie evitat pericolul economicizării sale exagerate, „care decurge dintr-o optică cvasideterministă asupra actului educațional, a finalităților și sarcinilor sale în lumea modernă" [4, p. 33].

Unul dintre specialiștii în problemele formării resurselor umane Fr. Harbinson afirmă că este necesar „să ne ferim de a considera creșterea productivității ca unicul criteriu de eficacitate a resurselor umane" [apud, 4, p. 33]. Ideea ni se pare demnă de a fi reținută, întrucît ea exprimă tocmai poziția marxistă în problema raportului producție-om ; omul nu trăiește pentru a produce, ci produce pentru a trăi, el (omul) fiind, în lumina umanismului marxist, scopul ultim. Prin această precizare nu am dorit să punem în evidență caracterul disjunctiv al problemei umanism-productivism (economism), (care, în fond, sînt aspecte complementare ale aceleiași probleme), ci doar să subliniem necesitatea dezvoltării plenare a resurselor umane prin procesul de învățămînt, conform cu cerințele vieții sociale. Așadar, educația, ca funcție a societății, are misiunea de a pregăti cadre pentru nevoile sociale, între care se situează și nevoile economice ; dar aceste cadre sînt oamenii în primul rînd și ca atare vor fi pregătiți ca oameni de care are nevoie orînduirea noastră, precum și ca profesioniști.

Dacă în domeniul economic și industrial se tinde a se obține procese de calitate superioară, nici școala nu poate rămîne în afara acestui imperativ social al zilelor noastre. Și școala va trebui să furnizeze societății elevi și studenți din ce în ce mai temeinic pregătiți mai bine educați. Cerința este evidentă prin logica lucrurilor. Numai că analogia nu înseamnă identitate. Deși ne place să considerăm că „școala este tot o fabrică" [6, p. 149], scăpăm uneori din vedere, în utilizarea acestei metafore, natura „materiei prime" și a scopului urmărit. Și de aici decurg marile confuzii cu consecințele lor negative. Căci ce înseamnă, în fond, un elev, bine format, sau un student temeinic pregătit ? Putem oare utiliza și aici, ca și în tehnică, un stas pe care punîndu-l în mîna controlului tehnic de calitate, acesta să poată decreta piesele „reușite" și cele „rebutate" ? Oricine își dă seama că un asemenea procedeu de evaluare a randamentului școlar nu este posibil, iar acolo unde s-ar încerca să se aplice ar produce ilaritate și ar constitui o grosolană deformare a rosturilor școlii.

Dar dacă așa stau lucrurile, înseamnă că școala este scoasă de sub imperiul măsurii și a determinismului ? Înseamnă, oare, că oamenii care lucrează în acest domeniu pot „produce" oricum și orice ? Deși o asemenea concluzie ar fi denaturată și denaturantă, ea persistă în conștiințele mai puțin elevate și se exprimă sub forma unor atitudini puțin responsabile (sau chiar iresponsabile) a acelora care-și fac titlu de glorie din a avea cît mai mulți corigenți, sau cît mai mulți restanțieri, fiind chiar convinși că aceste cifre indică nivelul ridicat al pregătirii lor profesionale. Fără a fi partizanii unei promovabilități ca fenomen în sine și pentru sine, considerăm, totuși, că promovabilitatea — cînd e făcută cu obiectivitate — este în fond o formă specifică de expresie a randamentului școlar, unul din aspectele prin care se obiectivează eficiența muncii noastre ca educatori. Desigur, nu singurul și, din păcate, nu cel mai concludent, din cauza multiplelor elemente de subiectivism cu care este încă grevat sistemul nostru de notare și examinare. O amendare a sistemului nostru docimologic, prin introducerea unor mijloace moderne (teste) pentru măsurarea randamentului școlar, ar fi, credem, o măsură utilă pentru sporirea obiectivității acestui sistem.

Dar nu numai instrumentul de măsurare trebuie, după părerea noastră, perfecționat, ci este necesară o clarificare a însuși conceptului de eficiență a învățămîntului. Aceasta, deoarece acest concept mai este, pe alocuri, înțeles trunchiat, adică numai sub aspectele sale cantitative. Așa, de exemplu, unii mai consideră încă învățămîntul eficient cînd elevii sau studenții pe care-i „produce" sînt „tobă de carte", adică posedă un volum mare de cunoștințe pe care le redau cît mai complet și cît mai ușor (lejer), sau cînd aceștia stăpînesc cît mai multe deprinderi de muncă. Cîți dintre noi, nu am fost seduși de această „fata morgana" în timpul examinării ? Arareori ne-am manifestat curiozitatea de a scormoni dincolo de „recitarea factologică" a elevului sau studentului în cauză, modul în care a gîndit, structurile psihologice și logice care stau la baza stufărișului de fapte și date expuse cu... fidelitate. Iar cînd am făcut-o, am întîlnit privirea dezaprobatoare a colegului care-și aștepta rîndul în a-l asculta pe candidat din „felia" sa de cunoștințe. Și chiar cînd examinarea se desfășoară fără concurenți la timp, ni se părea o nesocotință să-l deranjăm pe elev sau pe student din fluxul acestei „recitări" în care ne recunoșteam, de multe ori, nu numai propriile idei, ci chiar și propriile cuvinte. Un asemenea răspuns se notează de obicei cu nota maximă, iar cînd e altfel notat ni se fac sau ne facem reproșuri pentru... zgîrcenie.

Am putea, deci, conclude că eficiența învățămîntului a fost privită trunchiat și denaturat din cauza unei taxonomii incomplete a obiectivelor educaționale, căci „obiectivele sînt termeni de referință pentru acțiunea didactică" [1, p. 105] și ca atare și pentru valoarea eficienței acestei acțiuni. Pornind de la asemenea considerente, credem că, pentru a avea o perspectivă mai completă și o înțelegere mai deplină a noțiunii de eficiență în învățămînt, este necesar să punem în evidență întreg evantaiul de obiective educaționale ; vom considera că un învățămînt modern, nu poate face abstracție de sarcinile sale formative, care se află într-un raport dialectic cu cele instructive. Ca atare, în aprecierea eficienței învățămîntului nu ne vom putea opri la aspectele cantitative ale acesteia (volumul cunoștințelor și al deprinderilor însușite de către elev sau student), ci va trebui să sondăm și subiectivitatea elevului, și, cu aceasta, am ajuns în domeniul psihometriei, adică al măsurării variabilelor psihice implicate în procesul învățării și a determinării nivelului de dezvoltare sub influența învățămîntului. Astfel am ajuns să abordăm *Aspectele psihologice ale eficienței învățămîntului.*

În lucrarea sa „Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei", J. Piaget clasifică valorile în : valori de finalitate și valori de randament, acestea din urmă fiind specifice științelor economice, unde se operează cu conceptele de costuri și cîștiguri [5, p. 282].

În domeniul științelor antropologice operăm mai ales cu valori de finalitate (sau instrumentale) în care se reflectă nu un randament cantitativ, ci unul calitativ (finalitatea, scopul, intenția), acestea vizînd producerea sau conservarea unor structuri (în cazul nostru a unor structuri psihice). Desigur că și în acest caz avem de-a face cu costuri și cîștiguri (ca în valorile de randament), dar raportul acestora nu mai este un raport direct, ca în științele economice, ci unul indirect, cîștigul fiind, de obicei, un cîștig indirect. Așa se explică afirmația că învățămîntul este cea mai rentabilă investiție a unei națiuni, deși nu produce nici o valoare care să poată fi apreciată prin coeficienți economici de eficiență. Dar, din perspectiva valorii sale de finalitate, eficiența învățămîntului se reflectă în dezvoltarea mintală a copilului sau tînărului care se realizează sub forma unei

succesiuni de structuri psihice, sub influenţa unor activităţi intelectuale adecvate, care prin interiorizare, devin operaţii mintale sau acţiuni mintale. Astfel, unul din aspectele esenţiale sub care se manifestă eficienţa învăţămîntului o constituie grăbirea — fără a o forţa însă — dezvoltării psihice a copilului sau tînărului, adică trecerea lui mai timpurie la un studiu (etapă) superior de dezvoltare psihică (maturizarea lui psihică). Iar dezvoltarea psihică se exprimă în „transformarea efectelor învăţării într-o serie de produşi psihici (trăsături, atitudini, înclinaţii, stări, interese, aptitudini) care arată de fiecare dată, în cadrul diferitelor perioade de timp şi al diferitelor tipuri de solicitări, cît de „evoluat" sau de „matur" este individul în raport cu condiţiile activităţii lui'. [3, p. 227]. Din păcate, însă, aceste aspecte calitative scapă sistemului tradiţional de apreciere a randamentului şcolar, sistem care este orientat în exclusivitate spre aprecierea aspectului cantitativ al randamentului şcolar : volumul cunoştinţelor şi al deprinderilor pe care elevul sau studentul le probează în momentul examinării.

Incontestabil că nu se poate concepe învăţămînt în afara informaţiei. Şi ca atare ni se pare firesc ca în evaluarea eficienţei învăţămîntului să se aibă în vedere informaţia elevului sau studentului. Dar informaţia în sine nu are valoare nici psihologică şi nici socială, ci numai o informaţie funcţională este valoroasă ; adică acea informaţie care, pe de o parte, contribuie la dezvoltarea funcţiilor congnitive ale elevului sau studentului, cultivîndu-i atributele unei gîndiri sistemice, funcţionale, dinamice, prospective, polivalente şi experimentale, iar, pe de altă parte, îi dă posibilitate de a o aplica în situaţii noi [3, p. 112]. Astfel, orice informaţie devine un balast al memoriei, pe care aceasta, mai devreme sau mai tîrziu, o va elimina prin „miraculoasa supapă" a uitării. Iată de ce ni se pare mai actual ca oricînd celebrul aforism a lui Montaigne prin care prefera un cap bine organizat unui cap bine umplut. Un învăţămînt eficient va fi, deci, acela care ştie să organizeze minţile şi nu cel care umple capetele.

Informaţiile pe care le transmitem elevilor şi studenţilor nu sînt funcţionale prin ele însile, ci ele devin funcţionale în măsura în care sînt transmise într-un mod funcţional, adică în măsura în care propunătorul ştie să le pună în evidenţă valenţele funcţionale. Aceasta este marea virtute didactică a unui profesor valoros : de a şti, prin strategii didactice adecvate, să pună în valoare funcţionalitatea informaţiilor pe care le transmite elevilor sau studenţilor săi. Fiecare disciplină îşi are aspectele sale caracteristice, determinate de logica sa internă, precum şi de incidenţele sale cu practica sau cu viaţa. Aşa, de exemplu, o lecţie sau o prelegere de istorie a patriei este eficientă dacă aprinde în conştiinţa elevilor dragoste de patrie, ura faţă de duşmanii poporului, încrederea în prosperitatea patriei noastre ; nu acelaşi lucru i se poate pretinde unei lecţii de biologie, care e considerată în măsura în care pune în evidenţă determinismul cauzal materialist şi cultivă în rîndul tineretului încrederea în posibilitatea omului de a descoperi şi stăpîni legile naturii.

Eficienţa predării unei limbi străine se validează în măsura în care elevii stăpînesc limba respectivă, în măsura în care se exprimă scris şi oral, fluid şi corect în acea limbă. Restul sînt paleative. Predarea muzicii e considerată ca eficientă cînd elevilor li s-a dezvoltat auzul muzical, cînd iubesc muzica şi pot solfegia cu uşurinţă.

După cum o lecţie de fizică sau una de chimie sînt considerate eficiente cînd elevii stăpînesc, pe lîngă noţiunile disciplinelor respective (în sensul că le

înțeleg deplin) și deprinderile necesare efectuării unor experiențe și lucrări practice în laborator sau în unitățile industriale în care desfășoară practica.

Cele mai multe discipline își validează eficiența — sau ar trebui să și-o valideze — în activitatea practică pe care o desfășoară elevii în laboratoare sau cabinete, pe loturile experimentale sau în ateliere. Acest mod de a considera eficiența ni se pare esențial în această epocă în care măsura omului, a valorii sale, încetează să mai fie vorbe, ci devin fapte.

Privind astfel lucrurile, a stărui doar asupra aspectului cognitiv și afectiv al eficienței învățămîntului, înseamnă a ne opri la jumătatea drumului. Eficiența este deplină cînd se exprimă în atitudinea și comportamentul celui educat (elev sau student), deoarece aspectul volitiv-practic încheie și obiectivează actul educațional. Conținutul vieții sufletești, convertit în acțiuni, în fapte de conduită, devine astfel obiectiv și ca atare apt pentru a fi evaluat de pe poziții științifice, faptele omului fiind măsura conștiinței sale. Ajungînd în acest punct cu discuția problemei, dorim să precizăm că aspectul psihologic și cel pedagogic al eficienței nu încheie și nu validează eficiența și că numai în activitatea desfășurată dincolo de spațiul și timpul școlarității sînt în măsură să confirme și să valideze eficiența pedagogică și psihologică, prin comportamentul social și prin rezultatele muncii celor educați în școală. Dar, în același timp, credem necesar să subliniem că eficiența psihologică a procesului de învățămînt constituie premisa majoră a oricăror judecăți și raționamente despre eficiență. Adică, fără o conștiință elevată, nu poate fi vorba de o eficiență veritabilă în nici unul din sectoarele activității omului. Iar nivelul conștiinței constituie chintezența implicațiilor psihopedagogice ale eficienței.

BIBLIOGRAFIE

1. A. Dicu, E. Dimitriu, *Probleme de psihosociologie a educației*, Ed. științifică, București, 1973.
2. E. Fischbein, *Condițiile psihologice ale eficienței în procesul de învățămînt* (în) *Psihologia și viața*, Ed. științifică, București, 1969
3. M. Golu, A. Dicu, *Introducerea în psihologie*, Ed. științifică, București, 1972.
4. E. Păun, *Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică*, E.D.P., București, 1974.
5. J. Piaget, *Dimensiunile interdisciplinare ale psihologiei*, E.D.P., București, 1972.
6. E. Planchard, *Cercetarea în pedagogie*, E.D.P., București, 1972

SUBORDONAREA INFORMAȚIEI STOCATE, INFORMAȚIEI OPERAȚIONALE

Lector univ. VALERIU OROS

Sporirea eficienței învățării constituie unul din imperativele învățămîntului contemporan. În vederea realizării lui se utilizează o gamă largă de modalități ale învățării: modelarea, problematizarea, algoritmizarea, creativitatea, învățarea pe grupe de elevi, învățarea programată etc.

Apreciem că atît în învățarea tradițională, cît mai ales în cea programată, subordonarea conținutului informațional stocat celui operațional, constituie o cale de sporire a eficienței învățării. Ca atare, în cercetarea noastră am urmărit:

a) redactarea și utilizarea unor lecții programate în care să se aplice principiul subordonării informației stocate, pasive, informației operaționale, eficiente ;

b) verificarea eficienței acestor lecții prin determinarea informației operaționale și a celei globale pe baza testelor docimologice.

În realizarea finalităților stabilite, prima sarcină — și cea mai grea — a constat în redactarea programelor. Redactarea lecțiilor programate a reclamat o structurare a conținutului procesului, de predare, o „refierbere" a acestuia, o atentă selectare a temelor, a exemplelor și exercițiilor. Ea a fost, de asemenea, precedată de operații specifice : 1) determinarea precisă a obiectivelor *informaționale* și *formaționale* urmărite în predarea categoriei sintactice respective ; 2) determinarea testelor de eficacitate, prin care s-a urmărit testarea obiectivelor propuse ; 3) redactarea analizei comportamentale, prin care s-a structurat materialul de predat ; 4) alcătuirea unei organigrame, prin care s-a determinat succesiunea logică a secvențelor.

În economia structurii lecțiilor programate, secvențele prin care s-a transmis informația stocată, pasivă *, au avut o frecvență limitată : 17,36% în lecția cu tema *Propoziția și felurile ei* și 18,50% în cea cu tema *Atributul* (cl. a V-a). Fiecărei secvențe de informare i-au corespuns 3—5 secvențe de exemplificare, exerciții, repetare, fixare, prin care informația stocată primește funcționalitate practică imediată, conducînd elevul de la înțelegerea noțiunii spre consolidarea și formarea ei în contextul aceleiași lecții. Ponderea au deținut-o secvențele de exemplificare și de exerciții (de recunoaștere, caracterizare, disociere, creativitate etc.), care au avut o frecvență de 42,83% în prima lecție și de 55% în lecția cu tema *Atributul*, urmate de cele de fixare succesivă și finală, cu sau fără puncte de sprijin, care au înregistrat o frecvență de 26,63% și respectiv de 25%.

Secvențele de exemplificare, de exercițiu și de fixare, care constituie *informația operațională*, eficientă **, au deținut aproape 70% (69,46%) din totalul secvențelor lecției cu tema *Propoziția și felurile ei* și 80% în lecția cu tema *Atributul*.

Această structură secvențială a asigurat, în cadrul programării skinneriene, realizarea aspectului formativ, prin subordonarea *informației stocate informației operaționale*, obligîndu-l pe elev la o învățare conștientă prin efort propriu, obligîndu-l să dea o funcționalitate operațiilor gîndirii logice, conducînd la dezvoltarea flexibilității gîndirii gramaticale și de aici la dezvoltarea simțului lingvistic.

Elevul a fost antrenat într-o activitate continuă de observare, analiză, corelare, asociere, generalizare, creativitate etc., contribuind astfel la propria sa formare, prin faptul că el devine, în același timp, obiect și subiect al activității instrucționale.

Programarea s-a aplicat la categoria sintactică de propoziție, predicat și atribut (deci la o lecție introductivă, la o parte principală și la una secundară de propoziție, la cl. a V-a) și s-a realizat în secvențe de tip skinnerian, dispuse vertical, cu răspuns de identificare în pagina următoare.

Rezultatele înregistrate. Verificarea eficienței acestor lecții s-a realizat prin teste docimologice, prin care s-a putut obține validitatea și fidelitatea determinării și evaluării cunoștințelor. Ele au fost aplicate succesiv : a) la sfîrșitul predării fiecărei categorii sintactice, corespunzînd testării curente (= t_1) ; b) la sfîrșitul

---

* Prin informația stocată, pasivă, se înțelege informația brută, care constă din definiții, descrieri, enumerări, clasificări.

** Prin informația operațională, eficientă, se înțelege informația cu care elevii pot opera în diverse situații problematice, realizînd legături cauzale între cunoștințe.

predării capitolului *Sintaxa propoziției*, corespunzînd testării periodice (= t_2); c) la sfîrșitul anului școlar, corespunzînd testării finale (= t_3) și d) la circa cinci luni de la predarea categoriilor sintactice respective, pentru a testa gradul însușirii și fixării în timp a cunoștințelor gramaticale (= t_4).

Prin numărul mai bogat de probe (teste) și mai ales prin specificul acestora, prin repetabilitatea testării unor obiective, prin alegerea ponderii și ierarhizării lor, factorul subiectiv s-a atenuat treptat. Testele au fost corelate și concepute în funcție de obiectivele stabilite și realizate în predare, ceea ce a contribuit la determinarea cu certitudine a cuantumului informațional stocat, operațional și global, dînd posibilitatea informării, în același timp, asupra gradului de însușire și formare a noțiunilor gramaticale la diferite intervale.

Testul a impus aceeași reacție apreciativă și evaluativă din partea profesorului, a înlăturat influența factorilor variabilității (climatul psihologic, coeficientul de subiectivitate, „efectul ordine", „efectul halo" etc.). Prin conținutul, structura și modul de utilizare a testelor s-a asigurat constanța, valabilitatea, etalonarea și standardizarea, ca atribute esențiale ale acestora.

Eficiența lecțiilor a fost determinată prin :

a) testarea și evaluarea, în scara de notare, a informației globale * (codificată cu Z) realizată de clasa experimentală (a V-a A) ; b) testarea și compararea gradului de realizare procentuală de către clasa experimentală și de cele de control (a V-a B și a VII-a A) a informației globale și a obiectivelor preferențiale reclamate de informația operațională (codificată cu Y).

Din motive de spațiu și de sintetizare redăm rezultatele obținute de categoria sintactică de atribut în urma testărilor succesive :

a) Tabelul nr. 1 cuprinde rezultatele înregistrate la informația globală evaluată în note ce se distribuie, după frecvență, într-o scară de notare corespunzătoare ca centrare (7—10) și amploare (3—10) cu cea scontată în prealabil. La toate testările notele situate între 7 și 10 au o frecvență medie de 84,41%, respectiv de 85,10% la t_1, 88,90% la t_2 și 85,16% la t_3. Restul notelor situate între 3 și 6,99 înregistrează o frecvență de 13,56%, respectiv de 14,80% la t_1, de 11,11% la t_2 și de 14,80% la t_3. Frecvența notelor evidențiază faptul că organizarea materialului în programe, pe obiective preferențiale, a fost accesibilă și cunoștințele s-au însușit eficient, confirmînd ipoteza că subordonarea *informației stocate* (x) *informației operaționle* (y) în cadrul programării de tip skinnerian contribuie la sporirea eficienței învățării în plan formațional, prin angajarea complexă a operațiilor gîndirii logice.

b) Eficiența lecțiilor bazate pe principiul subordonării informației stocate celei operaționale s-a urmărit apoi și sub aspectul gradului de realizare procentuală a obiectivelor preferențiale. Tabelul nr. 2 redă comparativ rezultatele realizate în % de exactitate, pe tipuri de informații și obiective preferențiale (reclamate de informația operațională y) de către clasa experimentală (E) și de cele de control (C), la testarea a treia, finală (t_3).

---

* Informația globală e constituită din informația stocată, pasivă (x) și din informația operațională (y). Ea însumează și semnifică întreaga cantitate de informație pe care o posedă elevul la un moment dat în legătură cu domeniul de cunoștințe respectiv. Informația globală (z) este considerată ca esențială din punct de vedere al evidențierii nivelului de cunoștințe, deoarece ea reprezintă totalitatea evenimentelor preferențiale din informația stocată și operațională.

Testul a fost aplicat la cl. a V-a A, clasă experimentală, la a V-a B, clasă de control (Șc. gen. nr. 14, Baia Mare) și la a doua clasă de control, a VII-a (Șc. gen. nr. 6, Baia Mare). Aplicarea testului s-a realizat în condiții identice. La toate trei clasele (care prezentau la începutul experimentului o medie aproximativ egală la română : 6,84 ; 7,00 ; 7,05) conținutul procesului de predare a fost reanalizat, structurat și uniformizat. Sistemul de învățare a fost diferențiat : programat la a V-a A și tradițional la a V-a B și la a VII-a A. Testul de eficacitate (t_3) a cuprins 64 de secvențe ce vizau *informația stocată*, solicitînd memoria prin răspunsuri reproductive (definiție, clasificări, întrebări etc.), restul de 54 (84,37%) au fost *secvențe operaționale* ce solicitau răspunsuri productive rezultate din analiză, disociere, motivare, problematizare, creativitate.

La *informația globală* (Z) clasa a V-a A realizează o cotă procentuală ridicată : 80,90% față de 66,76 (a V-a B) și față de 74,33% (a VII-a A). Fenomenul se constată și la *informația operațională* (y) : 78,42% față de 64,32 (a V-a B) și față de 73,66% (a VII-a A). Procentajul ridicat la toate clasele la informația stocată, pasivă (X) : 96,29% ; 91,92% ; 86,78, nu este semnificativ, deoarece obiectivele informaționale rămânînd aceleași în toate testările, elevii le-au memorat și reprodus ușor, în timp ce textul de analizat a fost foarte complex ca structură și topică, solicitînd aplicarea consecventă și rapidă a informației stocate.

Semnificativ este % de exactitate realizat la obiectivele preferențiale reclamate de *informația operațională* (y), reflectînd puterea de operare complexă a elevului cu informația stocată, care primește, astfel, funcționalitate, atestînd autenticitatea și eficiența învățării.

Clasa a V-a A realizează, la toate obiectivele preferențiale, cote procentuale superioare față de cele ale claselor de control : 83,70% față de 76,15 (a V-a B) și față de 80% (a VII-a A) la recunoașteri (R) ; 78,88% față de 71,15% (a V-a B) și față de 72,50% (a VII-a A) la stabilirea relației cauzale dintre determinant și determinat (R_d^d) ; 77,03% față de 46,15% (a V-a B) și față de 68,21% (a VII-a A) la corelația cu morfologia (Cm) ; 74,07 față de 63,84% (a V-a B) și față de 71,42% (a VII-a A) la utilizarea corectă a întrebării (U î).

Obiectivul E_c^p care a constat dintr-un exercițiu de problematizare (p) și creativitate (c) a fost realizat în %, sporit cu 15,70% față de clasa a V-a B și cu 9,64% față de a VIII-a A, deși a doua clasă de control dispunea de un Q. I. sporit față de clasa experimentală.

Se constată din tabelul nr. 2 că procentajul de realizare a obiectivelor preferențiale de către clasa experimentală crește într-o proporție ce oscilează între 7,55% și 30,88% față de a V-a B și 3,70% și 9,64% față de a VII-a A. Cu o singură excepție (U î) — și aceasta nesemnificativă ca frecvență — obiectivele preferențiale sînt realizate de către clasa experimentală de peste 75%, în timp ce clasele de control, cu excepția primului obiectiv (R), de altfel și cel mai ușor de realizat, înregistrează între 46,15% și 72,50%, deci sub limita minimă admisă de 75%.

Concluzii : Lecțiile experimentate, dînd funcționalitate operațiilor gîndirii logice prin *subordonarea informației stocate, informației operaționale* și prin *structura lor secvențială și organizatorică* conduc elevul de la înțelegerea categoriei gramaticale spre consolidarea și formarea ei în contextul aceleiași lecții. Frecvența notelor în care s-a evaluat informația globală constituie expresia eficienței subordonării laturii informaționale din lecție, celei formaționale.

Fiind o modalitate de învățare eficientă, instruirea programată se cere a fi mereu perfecționată. *În tehnica programării*, subordonarea *informației stocate, pasive, informației operaționale, eficiente*, constituie una din multiplele posibilități de optimatizare a învățării. Structurarea și organizarea secvențială a conținutului procesului de predare trebuie determinate de obiectivele preferențiale stabilite în prealabil. Acestea trebuie testate și evaluate în mod științific, ceea ce impune conceperea și utilizarea testului docimologic care să devină un instrument de determinare și evaluare obiectivă a cunoștințelor, mai ales în cazul disciplinelor care au un anumit grad de axiomatizare.

În testarea eficienței e necesar să se determine și să se evalueze informația globală, în care să primeze în raport de 1—4, 1—5 sau 1—6 *informația operațională, eficientă*, care este reprezentativă.

Cunoașterea particularităților psihologice funcționale care stau la baza acestui mod de învățare a gramaticii, ca abstracție a abstracțiunilor, devine o necesitate imperioasă pentru profesorul de specialitate.

Tabelul nr. 1

Informația globală evaluată în note

Succesiunea testării	Notele și frecvența lor în %						
	3—3,99	4—4,99	5—5,99	6—6,99	7—7,99	8—8,99	9—10
t_1	3,70	0	7,40	3,70	11,11	22,14	51,85
t_2	0	0	3,70	7,40	0	18,50	70,40
t_3	0	3,70	7,40	3,70	29,62	29,62	25,92
Frecvența medie în %	1,23	1,23	6,17	4,93	13,58	23,45	49,38

Tabelul nr. 2

Rezultatele la t_3 pe tipuri de informații și obiective preferențiale reclamate de informația operațională

Eșantioanele	Nr. de elevi	Nr. de sarcini pe tipuri de informații			Realizarea sarcinilor în % de exactitate pe tipuri de informații			Obiective preferențiale reclamate de informația operațională (Y) și realizarea lor în % de exactitate				
a V-a A Experiment	27	64	10	55	80,90	96,29	78,42	83,70	78,88	77,03	74,07	76,98
a V-a B Control	26	64	10	55	66,76	91,92	64,32	76,15	71,15	46,15	63,84	61,26
a VII-a A Control	28	64	10	55	74,33	86,78	73,66	80,00	72,50	68,21	71,42	67,34

UN MODEL EXPERIMENTAL DE STUDIERE A DOCUMENTELOR DE PARTID ÎN CADRUL LECȚIILOR DE CUNOȘTINȚE ECONOMICE*

VIORICA OPREA
MIHAI DIACONU
Institutul de științe pedagogice

Mai mult decît în oricare altă disciplină, în predarea cunoștințelor economice se impune adoptarea unor modalități de predare în măsură să înlăture unele aspecte generatoare de verbalism, participarea redusă a elevilor la lecții, lipsa uneori de ancorare a conținutului acestor discipline în realitățile social-politice din țara noastră etc.

Aceasta presupune găsirea acelor modalități de predare care să conducă la o participare activă a elevilor la lecții, la formarea unei atitudini de căutare, cercetare, orientată și dirijată de către profesor, în direcția descoperirii adevărurilor științifice de către ei, prin eforturi proprii de gîndire. Astfel, în cadrul unor asemenea lecții, elementul principal îl constituie munca independentă, activitatea intens creatoare a întregului colectiv al clasei.

Considerăm că un asemenea mod de activitate în cadrul lecției se realizează în principal prin : a/ asigurarea unui fond problematizant al tuturor activităților desfășurate de către elevi în cadrul lecției ; b/ individualizarea sarcinilor de instruire-educare ; c/ definirea de către profesor și cunoașterea de către elevi a finalităților activității instructiv-educative pe care o desfășoară aceștia ; d/ preocuparea de a crea, prin intermediul lecției, un stil de muncă angajant, deschis colaborării ; e/ conceperea și organizarea sistemului de influență al profesorului, în așa fel încît, între elevi și profesor să se instaureze un climat deschis colaborării, în și prin activitate.

Demersuri metodologice. În vederea valorificării practicii pedagogice pozitive în predarea cunoștințelor politice în școala generală** am întreprins o serie de investigații, pornind de la premisele arătate, folosind, în acest sens, următoarele demersuri :

1. Protocolarea asistențelor la un grup de lecții de cunoștințe economice, cu urmărirea unor indicatori de tipul : modalități de organizare a studiului documentelor de partid ; legarea cunoștințelor de activitatea practică.

2. Discuții cu cadrele de specialitate și cu elevii.

3. Conceperea, pe baza datelor acumulate, a unui model de desfășurare a activității de studiere a documentelor de partid, integrate în conținutul de idei al lecțiilor respective.

Analiza unui grup de lecții, de cunoștințe economice, a relevat următoarele aspecte : o susținută preocupare în rîndul profesorilor de a conferi orelor de cu-

* Cercetarea s-a desfășurat în Școala generală, nr. 122 din București — cu sprijinul tov. director Simion Chiș, căruia îi mulțumim pe această cale.

** În anul școlar 1973—1974, această disciplină se studia în clasa a IX-a a școlii generale. În prezent se studiază în anul I de liceu.

noştinţe economice o eficienţă sporită în planul valorificării integrale a potenţialului lor instructiv-educativ; experimentarea unor modalităţi de desfăşurare a activităţilor de predare-învăţare, fundamentate pe principiile metodelor active (problematizare, individualizare, învăţare-cercetare).

Cu toate acestea, deseori, rezultatele acestor experimente, efectuate de către profesori, nu se ridică la nivelul intenţiilor pedagogice pe care le-au avut, relevîndu-se o serie de aspecte deficitare, care persistă în continuare ca, de exemplu caracterul livresc şi fragmentar al cunoştinţelor însuşite de elevi.

Semnificativ este faptul că din numeroasele întrebări puse elevilor (una din modalităţile folosite de profesori — cu referiri concrete la şcoala unde ne-am desfăşurat experimentul) în cadrul a trei ore, multe dintre ele nu au solicitat elevilor efortul unei cuprinderi sintetice a cunoştinţelor, desprinderea unor concluzii pentru activitatea lor practică de zi cu zi. Astfel, întrebările care implicau stabilirea de legături cauzale, comparaţii, explicaţii, argumentări au reprezentat un procent destul de redus (24%), preponderente fiind întrebările care cereau definiţii, exemplificări, descrieri, expuneri de date şi fapte, identificări şi enumerări (46%), iar elementele de evaluare şi predicţie au ocupat o pondere nejustificat de redusă.

Considerăm că toate acestea se datoresc, în bună măsură, şi unei insuficiente cunoaşteri, din partea unor cadre didactice, a modalităţilor optime de realizare a fondului problematizant al lecţiilor, pierzîndu-se din vedere faptul că punerea elevului în situaţii autentic problematice se realizează mai puţin prin întrebări care solicită expuneri de fapte memorate, ci mai ales prin lansarea în discuţie a unor probleme care solicită din partea elevilor un efort de creaţie, de sistematizare a cunoştinţelor, printr-o prelucrare şi interpretare personală a faptelor şi datelor cu care operează [1]. Se constată în multe cazuri că manualul rămîne, încă, instrumentul exclusiv de lucru al elevului.

Referitor la modul cum sînt folosite documentele de partid în lecţii, considerăm că se mai manifestă destulă stereotipie, rămînîndu-se la soluţiile de citare a unor pasaje din aceste documente, fără o integrare organică a acestora în lecţii, în felul acesta elevii neputîndu-şi însuşi profundul lor mesaj educativ, pe fondul problematicii abordate, pentru activitatea lor practică. De asemenea, simpla recomandare făcută de către profesor elevilor, de a citi, în timpul studiului individual, textele în întregime, nu dau, în majoritatea cazurilor, cele mai bune rezultate, lectura pe care o fac elevii acasă fiind deseori superficială, iar reluarea în clasă a problemelor studiate se realizează de aşa manieră încît aportul elevilor la adîncirea lor este destul de redus.

* * *

Pornind de la aceste observaţii, am supus experimentării un model practic de desfăşurare a lecţiilor de „Cunoştinţe economice", pe baza studierii documentelor de partid, folosind drept cadru didactic-metodologic lucrul pe echipe de studiu [2].

---

[1] Vezi şi P. Nicolae, *Folosirea documentelor de partid şi de stat în predarea marxism-leninismului*, în vol. *Predarea ştiinţelor sociale în şcoală*, editat de „Revista de pedagogie", mai, 1971.

[2] Vezi Silviu Cercea, *Relaţia profesor-elevi în predarea ştiinţelor sociale*, în vol. *Predarea ştiinţelor sociale în şcoală*, editat de „Revista de pedagogie", 1971.

Am pornit de la considerentul că modalităţile de lucru în grup refuză cadrul stereotip al relaţiei pedagogice clasă-auditoriu, creează condiţii de activitate apropiate celor din realitatea socială, înlesnind astfel educarea unor facultăţi absolut utile inserţiei sociale: disciplina în muncă, angajarea responsabilă, deschiderea spre cooperare etc.

De asemenea, am avut în vedere faptul că lucrul pe echipe de studiu presupune următoarele: a) un proiect comun în vederea realizării unui obiectiv unic; b) grupuri de elevi cu roluri specifice — ierarhizate; c) o repartiţie a sarcinilor după interesele şi capacităţile elevilor; d) realizarea sarcinilor la nivelul fiecărei echipe; e) regruparea sarcinilor personale într-o activitate unică, centralizatoare[3].

Activitatea fiecărei echipe este condusă de către un „şef", ales de grup, responsabil şi coordonator al activităţii grupului. Profesorul intervine la cererea şefilor de grupuri, orientîndu-le activitatea şi ajutîndu-i la rezolvarea problemelor dificile. În acest fel, clasa devine o comunitate cu sarcini bine stabilite şi ierarhizate, în cadrul căreia fiecare membru dobîndeşte o responsabilitate bine definită.

În cadrul orelor de „Cunoştinţe economice" am iniţiat o asemenea activitate de studiere a documentelor de partid, la capitolul „Comerţul exterior al României". Elevilor le-au fost puse spre rezolvare o serie de probleme, cum au fost: 1. specificul comerţului exterior socialist, în raport cu cel capitalist; 2. raportul export-import şi echilibrul balanţei de plăţi; 3. structura comerţului exterior al României; 4. fluxurile de relaţii economice şi locul României în cadrul acestora; 5. politica P.C.R. în domeniul comerţului exterior al României. O lecţie anterioară fusese consacrată studierii noţiunilor de bază necesare abordării temei, referitoare la comerţ exterior, export, import, fluxuri de relaţii economice, balanţa de plăţi etc. În timpul discuţiilor din această oră, s-au conturat problemele de mai sus, aprofundarea lor relevîndu-se ca fiind un element esenţial pentru elucidarea aspectelor pe care le implica tema abordată. Unele dintre aceste probleme au fost dezbătute pe loc, iar altele au urmat să fie reluate în urma unei documentări individuale, în cadrul lecţiei viitoare.

Sarcina centrală a activităţilor în cadrul orei următoare a fost legată de problema sarcinilor care revin forurilor de decizie şi tuturor factorilor de răspundere cu privire la realizarea unei îmbunătăţiri continue a comerţului nostru exterior, în lumina documentelor de partid.

Fiecare elev a fost antrenat, ca pe baza materialelor avute la dispoziţie, a cunoştinţelor sale anterioare, să participe la desprinderea unor soluţii concrete de transpunere în viaţă a Directivelor Consfătuirii activului de partid şi de stat din domeniul comerţului exterior şi cooperării economice internaţionale. Activitatea lor trebuia să se materializeze în elaborarea unor lucrări cum au fost: întocmirea unei liste de măsuri, care ar trebui să stea în atenţia colectivului unei întreprinderi producătoare de bunuri materiale; formularea unor probleme pe care ar urma să le rezolve o întreprindere centrală de comerţ exterior, în vederea valorificării avantajoase a mărfurilor noastre pe piaţa mondială, precum şi elaborarea unor schiţe şi diagrame privind dezvoltarea relaţiilor comerciale dintre ţara noastră şi celelalte ţări ale lumii etc.

După preferinţele elevilor, de a participa la elaborarea unora dintre aceste materiale, clasa s-a împărţit în trei grupuri mari, iar conducătorii activităţilor

[3] Richard Delchet, Leon Antoine, *Leçons de pédagogie-orthophonie*, XV, J. B. Bailliere et fils, Editeur, Paris, 1969, p. 11—13.

(profesorii conducători) au propus „dramatizarea" activității desfășurate de colectivul de conducere al unei întreprinderi producătoare, a colectivului de conducere al unei întreprinderi de comerț exterior și a unei direcții din cadrul Ministerului comerțului exterior și al cooperării economice internaționale. Fiecare grup și-a ales un conducător — respectiv „director", răspunzător și coordonator al activității grupului.

Desfășurarea activității a arătat că aceste elemente de organizare ierarhică, de transpunere în roluri responsabile, de simulare a unor foruri de decizie, au influențat pozitiv buna desfășurare a lecției, trezind imaginația, spiritul de angajare, emulația și participarea efectivă a tuturor elevilor. Fiecare grup a avut la dispoziție texte ale expunerii tovarășului *Nicolae Ceaușescu* la Consfătuirea cu activul de partid și de stat din domeniul comerțului exterior și cooperării economice internaționale, ale Rezoluției adoptate cu acest prilej, diagrame, scheme referitoare la activitatea de comerț exterior a țării noastre, alte materiale în funcție de problema supusă dezbaterii.

Unitatea activității grupurilor a fost concepută ca realizîndu-se, în primul rînd, prin faptul că aceeași problemă (perfecționarea activității de comerț exterior din România socialistă, în lumina documentelor de partid amintite), a fost abordată de toate cele trei grupuri, însă, din perspective diferite (unghiul de vedere al întreprinderii producătoare, al întreprinderii de comerț exterior etc.). Pe de altă parte, elevii fiecărui grup au primit indicația ca odată cu prezentarea concluziilor activității lor, să facă o serie de „recomandări" celorlalte două grupuri, privind perfecționarea activității fiecăruia dintre ele și a viitoarelor lor relații de colaborare. Acest mod de prezentare, a rezultatelor activității fiecărui grup, a determinat o susținută preocupare de analiză critică și autocritică a materialelor și recomandărilor prezentate de către fiecare grup în parte. În general, s-a putut aprecia că o asemenea modalitate de lucru poate conduce pe elev la o studiere aprofundată a documentelor de partid, angajînd în activitate pe fiecare elev, contribuind la educarea disponibilităților de cooperare în muncă, a responsabilității față de grup, elemente ce au întrunit adeziunea tuturor elevilor.

Experimentul a arătat, de asemenea, că modelul propus de noi poate fi îmbunătățit într-o serie de direcții cum ar fi: găsirea unor modalități de cooperare mai strînsă între grupuri și diversificarea sarcinilor în cadrul grupului — buna organizare a activităților în cadrul fiecărei lecții, influențînd hotărîtor participarea activă a fiecărui elev la sarcinile grupului.

Dat fiind faptul că într-un grup mai mare de 4—5 elevi pot apare situații de neparticipare a unora dintre elevi, am experimentat subdivizarea grupului mare în 2—3 subgrupe, cu sarcini identice, care și-au confruntat rezultatele activității, înainte de definitivarea materialului prezentat de grupul din care făceau parte, completîndu-se și susținîndu-se reciproc. În felul acesta s-a ajuns la o sporire substanțială a aportului fiecărui elev la realizarea sarcinilor lecției, la creșterea spiritului de emulație, chiar în cadrul aceluiași grup.

În reușita acestor lecții, trebuie să remarcăm faptul că ele au beneficiat de existența unui cabinet de științe sociale, ca cel de la Școala generală nr. 122 din București, care pe lîngă faptul că dispune de un bogat material didactic, este dotat cu un mobilier modular, ce face posibilă gruparea elevilor în funcție de sarcinile didactice ale fiecărei lecții.

ASPECTE EDUCATIVE ALE ACTIVITĂȚILOR MANUALE ÎN GRĂDINIȚA DE COPII

Prof. ELEONORA POP

Lucrul manual, alături de jocurile de creație, de desen, pictură, modelaj, cînt, dans etc., este pentru copilul preșcolar un mijloc de exprimare tot atît de bogat ca și limbajul. Activitățile manuale permit copilului să reprezinte, să traducă în fapte impresiile din experiența lui de viață, ceea ce-și imaginează și mai ales, tot ceea ce corespunde intereselor și preocupărilor sale de moment, constituind astfel o manifestare concretă a vieții intelectuale și afective a acestuia.

După H. Wallon „inteligența este în creier, dar de asemenea și în mîini", iar dr. Maria Montessori afirmă că „dacă prin condițiuni particulare copilul nu poate face uz de mîini, caracterul lui rămîne la un nivel foarte scăzut, rămîne incapabil de ascultare, de inițiativă, leneș și trist... Copilul aspiră însă la acțiune. Dacă îi oferim mijloacele de a acționa, îi procurăm fericire. Dacă această activitate este utilă, nevoia de mișcare a copilului în loc să creeze dezordine, creează muncă" [1].

În același sens, H. Sourgen [2] exprimă o suită de valoroase idei privitoare la arta educației mîinii copilului în grădinițele franceze.

De asemenea, în sistemul educației preșcolare Agazzi-Pasquali [3] activitățile manuale (l'arte delle picole mani) ocupă un loc central în viața copiilor din „Scuola materna", oferindu-le largi posibilități de exprimare liberă, spontană a personalității acestora. „Cît se exprimă copilul, atît îl cunoaștem, cît îl cunoaștem atît îl educăm".

Din scurta trecere în revistă doar a cîtorva din ideile pedagogice referitoare direct la acest domeniu, rezultă necesitatea reexaminării critice a concepției și a practicii activităților manuale în grădinițele noastre, modificîndu-le în favoarea intensificării activității directe și creatoare a copilului. În acest sens, ne propunem să prezentăm concepția și sistemul de structurare a sarcinilor și a conținutului activităților manuale în noua programă a grădinițelor de copii.

Cercetînd programele și îndrumătoarele pentru învățămîntul preșcolar, aplicate în anii precedenți [4], în grădinițele din țara noastră, precum și unele lucrări

---

[1] Maria Montessori, *La mente de bambini*, Editura Genzanti, Milano, 1972, p. 152.

[2] H. Sourgen et I. Baudet, *Travail des mains et développement de l'enfant* (a 8 ans).

[3] M. Agosti, V. Chizzolini, *La scuola materna italiana*, Editrice- Brescia, 1969.

[4] Programa activității instructiv-educative din grădinițe, EDP, 1963. Programa activității instructiv-educative din grădinițe, EDP, 1970.

din literatura pedagogică din alte țări, rezultă unele concluzii privind criteriile după care sînt structurate sarcinile, conținutul și tematica activităților manuale.

În aceste lucrări erau prevăzute o serie de activități obligatorii, fiecare cu o anumită temă și subiect, iar în subsidiar, se indica o anumită sarcină didactică de realizat cu grupa de copii. Din ansamblul activităților recomandate se poate deduce un anumit grup de deprinderi practice care se formează implicit la copiii de o anumită vîrstă (3—4—5 ani).

În lucrarea „Travail des mains et développement de l'enfant", citată mai sus, criteriul de ordonare a activităților manuale îl constituie felul materialului din care se realizează lucrările cu copiii. De exemplu, lucrări cu paie, lucrări cu hîrtie etc... Deși, nu este propriu-zis o programă, ci o lucrare metodică de prezentare a unei experiențe pedagogice în acest domeniu, aceasta orientează și inspiră munca educatoarelor.

În elaborarea noii programe a activităților manuale în grădinița de copii (inclusă, alături de jocul de construcții, în capitolul intitulat „activități practice") s-a avut în vedere, în primul rînd, orientarea întregului învățămînt din țara noastră spre practică, spre viață. Totodată s-a ținut seama de condiția învățămîntului preșcolar ca parte integrantă a sistemului de învățămînt, precum și de ritmul intens al dezvoltării acestuia pînă în 1980.

Ca urmare, s-a impus cu necesitate, stabilirea unui criteriu preponderent formativ, în funcție de care să se facă selecția și structurarea sarcinilor, dar mai ales a conținutului activităților manuale în grădinița de copii. Din această perspectivă, criteriile anterioare de programare s-au dovedit a fi nesatisfăcătoare. *În noua programă, importantă devine acțiunea propriu-zisă a copilului, seria de operații pe care le învață, priceperea cu care le îndeplinește din ce în ce mai corect și cu mai multă îndemînare.* Tema, subiectul lucrării, materialul utilizat devin factorii subordonați acțiunii copilului, factori care prin variabilitatea lor posibilă oferă, la rîndul lor, largi valențe educative în plan intelectual, afectiv, motivațional al personalității.

Principalele deprinderi practice posibile de realizat în educația copiilor încă de la vîrsta preșcolară au fost delimitate în raport de cel puțin cîțiva parametri :

1. S-a avut în vedere sistemul de deprinderi practice implicate într-o serie de profesiuni din diferite domenii ale industriei, de exemplu, deprinderea de a bobina, de a răsuci și împleti fire, are aplicabilitate mai tîrziu, în industria textilă, în electrotehnică etc. Copiii pot fi inițiați să așeze firul pe un mosor, pe ghem în condițiile exercițiilor-joc, îmbinarea și tratarea suprafețelor în industria ușoară, fabricarea mobilei etc.

2. Au fost selectate acele deprinderi la un grad de complexitate accesibil însușirii lor de către copii de vîrstă preșcolară. În acest sens s-au avut în vedere rezultatele experimentale dovedite în practica educativă cu copii din unele grădinițe. De pildă, țesutul covorașului pentru păpușă, tăiatul cu foarfeca, cusutul pe pînză rară etc.

3. Din ansamblul deprinderilor practice au fost preferate cele cu o mare eficiență educativă în dezvoltarea copilului care presupune coordonarea senzoriomotrică, o mai complexă exersare a mobilității mîinilor, antrenarea proceselor intelectuale, îndeosebi acele *deprinderi care prin operațiile pe care le implică oferă posibilități de stimulare și manifestare a creativității copilului,* contribuind la pregătirea acestuia pentru viitoarea activitate școlară.

Sistemul de deprinderi practice care fac obiectul activităților manuale în întreaga perioadă preșcolară sînt :

— ruperea, tăierea hîrtiei și a altor materiale cu mîna liberă sau cu unelte (cuțit de lemn, foarfece) ; îndoirea hîrtiei, a sîrmei, a pînzei etc. în diferite direcții pentru redarea imaginii unor obiecte cunoscute copiilor ; lipirea diferitelor materiale (hîrtie, deșeuri textile, frunze, semințe etc.) pentru a reda schematic conținutul unor obiecte sau pentru aplicarea unor motive decorative ; răsucirea, împletirea, înnodarea, bobinarea firelor de ață sau sîrmă de diferite dimensiuni și culori ; rularea panglicilor, a pînzei, a hîrtiei etc. ; înșirarea unor inele, mosoare, mărgele într-o anumită ordine și succesiune ; șnuruirea, festonarea, cusutul, țesutul ; îmbinarea elementelor într-un întreg prin mai multe procedee : prin lipire, prin șnuruire, prin cuie etc. ; tratarea suprafețelor prin vopsire, lăcuire, aplicații în stil mozaic etc.

Dozarea deprinderilor practice în activitățile manuale s-a făcut selectiv în raport cu particularitățile de vîrstă ale copiilor din cele trei grupe de vîrstă preșcolară.

Sistemul de ordonare a conținutului activităților manuale, în noua programă a fost structurat într-un tablou cuprinzînd 6 coloane, în care, pe orizontală, pentru fiecare deprindere practică sînt formulate corespunzător o serie de cerințe și de recomandări [5].

Un model de programare a deprinderilor practice, în activitățile manuale la toate grupele, este cuprins în programă [6].

Pe lîngă formarea deprinderilor practice, prezentate destul de succint, în activitățile manuale desfășurate în grădiniță se prevede realizarea următoarelor sarcini instructiv-educative :

— dezvoltarea percepțiilor vizuale, tactile, chinestezice și coordonarea senzorio-motrică în utilizarea de către copii a materialelor de lucru, a uneltelor și accesoriilor ;

— îmbogățirea și precizarea reprezentărilor despre obiectele, ființele din realitatea înconjurătoare, pe care copiii le modelează în lucrările lor, despre însușirile materialelor supuse transformării prin acțiunea proprie a copilului asupra acestora ;

— cultivarea spiritului de observație și a gîndirii prin exersarea operațiilor de analiză, sinteză, comparație etc., în acțiunile copilului cu modelele, cu materialele și uneltele de lucru, în operațiile practice pe care le efectuează într-o anumită ordine și succesiune, în aprecierea și evaluarea rezultatelor activității proprii și a celorlalți copii ;

— stimularea creativității copiilor prin promovarea tendinței și a inițiativei acestora de a crea ei înșiși modele noi, de a aplica, în condiții variate, tehnicile învățate, de a se exprima în mod original, prin combinarea inedită a formelor, a culorilor, a dimensiunilor și a distribuției în spațiu a elementelor cuprinse în lucrările lor ;

— obișnuirea copiilor de a face ordine la locul de muncă, de a lucra curat, ordonat și de a duce pînă la capăt o lucrare începută ;

— cultivarea unor calități de voință și de caracter ca : inițiativa, perseverența, curajul, hărnicia, spiritul de cooperare între copii în proiectarea și realizarea unor lucrări colective originale, dragostea de muncă și respectul față de obiectele produse prin muncă.

---

[5] Vezi, Programa activității instructiv-educative în grădinița de copii, Editura didactică și pedagogică, București, 1974, p. 49—52.

[6] Op. cit., p. 86.

Întrucît metodologia desfăşurării activităţii manuale constituie o altă rezervă inepuizabilă de resurse educative, redăm în continuare, un model de structură metodică al aceleiaşi activităţi manuale desfăşurate în două variante, la două grupe de copii preşcolari în vîrstă de 5 ani.

Copiii din grupa în care s-a aplicat varianta I erau pentru prima dată în grădiniţă la vîrsta de 5 ani, dar cunoşteau operaţia de lipire.

Copiii din grupa în care s-a aplicat varianta a II-a, au mai frecventat grădiniţa un an sau doi în grupele anterioare şi, ca urmare, aveau o anumită experienţă de activitate comună cu alţi copii preşcolari.

ACTIVITATE MANUALĂ

Varianta I (clasică) — *Varianta II (renovată)*

Tema: „Faţa de masă", aplicaţii decorative.

Scop: Consolidarea deprinderii de a aplica, prin lipire, diferite elemente decorative (figuri geometrice) pe o suprafaţă dată.

— Dezvoltarea capacităţii copiilor de a observa cu atenţie un anumit model ; redarea fidelă a acestuia în lucrări individuale ;

— exersarea spiritului de observaţie în analizarea modelului, în executarea lucrării şi în compararea lucrărilor individuale ale copiilor cu modelul dat ; aprecierea şi *clasificarea acestora în funcţie de criteriul fidelităţii faţă de model.*

— Stimularea copiilor de a crea modele decorative originale, oferindu-le posibilităţi de alegere a culorii suprafeţei de decorat, a elementelor decorative disponibile, în cantităţi mari şi de variate culori ;

— cultivarea spiritului de observaţie în selecţia materialelor necesare, în executarea modelului şi în *evaluarea lucrării proprii sau a altor copii, după criteriul originalităţii fiecărei lucrări ;*

— cooperarea între copii în proiectarea modelelor, în utilizarea materialelor, a accesoriilor etc. ;

— libertatea copilului în alegerea locului la masa de lucru, a partenerilor etc.

Materiale necesare

— O măsuţă (jucărie) acoperită cu o faţă de masă de pînză, decorată cu cusături (pentru conversaţia introductivă) ; modelul educatoarei de două ori mai mare decît lucrările copiilor (pentru întuire la tablă) ; un pătrat galben, decorat cu 4 pătrate albastre ;

— 8 triunghiuri argintii ;

— 4 cercuri roşii (de cca. 2 cm) ; încă un exemplar pentru demonstrare ;

— material individual pentru copii, identic cu modelul educatoarei, în formă, culoare, număr de elemente, dar de dimensiuni mai mici, (la proporţia de jumătate) ;

— pastă de lipit în dispozitiv individual.

— Hîrtie glasată de formă pătrată (25 cm²) de variate culori (roşie, galbenă, roz, albastră, verde etc.).

— elemente decorative, figuri geometrice (pătrate, triunghiuri, cercuri) fiecare figură în mai multe culori şi în cantitate nelimitată ;

— 3—4 modele variate, întocmite de educatoare ;

— pastă de lipit (într-un dispozitiv pentru cîte 2—3 copii).

Organizarea activităţii :

— Măsuţele sînt aşezate în *careu deschis* spre tablă, unde este expus modelul şi materialul pentru demonstrare ;

— materialul de lucru al copiilor este aşezat *în coşuleţe individuale,* în sortimente şi cantităţi identice cu cerinţele modelului educatoarei şi este distribuit înainte de intrarea copiilor în sala de grupă ;

— pentru fiecare copil s-a asigurat dispozitiv cu pastă de lipit şi paletă de lucru ;

— intrarea copiilor în sală şi aşezarea lor la locurile stabilite de educatoare.

— Măsuţele sînt aşezate în grupuri de cîte 2—3 împreună încît, în jurul unui asemenea ansamblu se pot aşeza 8—10 copii ;

— materialul, de toate categoriile este aşezat pe măsuţa în comun pentru toţi copiii, oferindu-le astfel posibilităţi mai largi de alegere ;

— intrarea copiilor în sală şi aşezarea la masa de lucru, după dorinţa lor, la locul şi lîngă partenerii preferaţi.

Desfășurarea activității :

— Introducerea în activitate printr-o convorbire despre măsuța ei și *fața de masă* ; intuirea acesteia (culoare, formă, motive decorative) ;

— prezentarea și intuirea modelului confecționat de educatoare ; analiza formei și a culorii fondului și a elementelor decorative, precum și a poziției spațiale a acestora ;

— demonstrarea modului în care se efectuează lucrarea (ordinea operațiilor ; tehnica lipirii elementelor decorative ; poziția lor spațială ;

— intuirea de către copii a materialului individual, din coșulețe ;

— semnalul de începere a lucrului : *efectuarea, propriu-zisă a lucrării, în mod independent, de către fiecare copil, conform modelului dat.*

— Cînd majoritatea copiilor au terminat lucrarea, la indicația educatoarei, 2 copii de serviciu, adună lucrările și *le expun la tablă, în două categorii :*

— pe rîndul de sus lucrările executate corect (conform modelului) ;

— pe rîndul de jos, lucrările greșite sau neterminate.

— O scurtă conversație pentru intrarea în sfera temei de lucru „fața de masă" ;

— cu motivația că aceasta va fi destinată pentru „căsuța păpușii", sau pentru jocul „de-a magazinul", „de-a expoziția" etc. ;

— vizionarea modelelor prin trecerea în revistă a 3—4 exemplare variate efctuate de către educatoare ; *invitarea copiilor să se gîndească bine, încît fiecare să poată face alt model, mai frumos, mai interesant decît cele văzute ;*

— intuirea selectivă a materialelor existente pe mese. De exemplu, dacă, la primul ansamblu de mese un copil a spus că au hîrtie pătrată, mare, roșie, galbenă, verde, roz etc., la grupurile următoare, s-a cerut să denumească ce mai au pe măsuțe, din ceea ce n-a mai fost spus de către ceilalți copii. (În felul acesta se reduce timpul risipit cu repetări verbale inutile) ;

— *efectuarea lucrării de către copii :* alegerea culorii preferate pentru fondul lucrării și a elementelor decorative ; în timpul lucrului copiii comunică între ei, colaborează, dar nu se copiază ; copiii pot, de asemenea, să caute și la alte mese, diferite elemente decorative, pe care, eventual nu le mai au pe masa lor ;

— pe măsură ce fiecare copil își termină lucrarea o aduce la tablă și o așează unde dorește „în expoziție" (sus, jos, la mijloc etc.).

— copilul care a terminat înaintea celorlalți poate începe încă o lucrare sau să ajute pe altul, mai mic sau mai neîndemînatec : poate face ordine la materialele și accesoriile rămase pe măsuțe etc.

Încheierea activității. Aprecierea lucrărilor.

— Cîte un copil, la solicitarea educatoarei, alege o lucrare care i se pare mai reușită și motivează alegerea. (De exemplu, această față de masă este frumoasă pentru că seamănă cu a tovarășei educatoare, a lucrat curat, a lipit foarte bine etc.) ; în felul acesta își exprimă părerea 5 copii asupra a 5 lucrări (sau mai multe dacă mai au timp disponibil) ;

— educatoarea face aprecieri, în ansamblu, asupra lucrărilor bune și observații asupra celor nereușite ;

— copiii de serviciu adună materialele și fac ordine în sala de grupă în timp ce ceilalți copii au plecat în recreație.

— *Toți copiii privesc toate lucrările și observă combinațiile de culori, motivele decorative create de „autorii" lucrărilor, originalitatea combinațiilor, acuratețea etc. ;*

— *evaluarea se face prin selectarea unui număr de 3—5 lucrări preferate de către fiecare copil ;* important este să fie antrenați mai mulți copii în evaluarea calitativă a lucrărilor ; *aceeași lucrare poate figura în preferințele mai multor copii,* fapt ce exprimă atît valoarea intrinsecă a lucrării cît și gustul copiilor pentru frumos (preferința pentru anumite culori ; combinații de forme și culori ; modul de așezare a elementelor decorative — simetric, succesiv sau alternativ, concentric etc.) ;

— copiii sînt solicitați să explice semnificația combinațiilor decorative din propria lucrare, precum și din lucrările altor copii ; fiecare copil își face ordine la locul de muncă și în întreaga sală de clasă, apoi ies în recreație.

Concluzii :

În varianta I rezultă 24 lucrări identice cu modelul educatoarei ceea ce exprimă capacitatea copiilor de a reproduce corect un anume model dat ;

— copiii manifestă, în timpul activității o conduită de ascultare față de toate cerințele educatoarei, fiind absentă orice solicitare a acestora la creativitate, la inițiativă.

În varianta a II-a rezultă 25 lucrări cu modele originale, în combinații decorative de o mare varietate cromatică, figurală și de distribuție spațială a elementelor decorative, foarte diferențiate chiar în lucrările copiilor de la același grup de lucru.

— Structura metodică adoptată oferă o largă posibilitate de manifestare a imaginației creatoare a copiilor prin libertatea de opțiune

— condiția copilului este preponderent *pasivă*. Marea majoritate a timpului afectat acestei activități este ocupat mai mult de explicațiile, demonstrațiile educatoarei ;

— copilul privește modele, demonstrații, ascultă explicații și în cele din urmă acționează, imitînd modelul ;

— structura metodică adoptată în varianta I este potrivită pentru activități în care se introduce o nouă tehnică de lucru, o nouă deprindere practică, durata executării a fost de peste 50' — din care majoritatea timpului a fost dominat de acțiunile și explicațiile educatoarei. Se recomandă aplicarea selectivă în practica educativă în funcție de nivelul copiilor și de complexitatea sarcinii didactice de rezolvat.

la culori variate, la combinarea originală a unor structuri decorative ;

— cooperarea între copii în grupurile constituite prin posibilitatea de alegere liberă a partenerilor de lucru etc. ;

— manifestarea unei conduite libere a copilului în sală prin accesul nelimitat la materialele de lucru atît la masa lui cît și la alte grupuri de mese ;

— copiii sînt activizați intens în toate momentele activității manuale ; (timpul afectat acesteia este utilizat cu eficiență). În primele 18' primul copil a terminat lucrarea, iar în minutul 25, toți copiii și-au încheiat lucrarea și au expus-o la tablă. Această structură se recomandă a fi aplicată în cît mai multe activități manuale.

EXERCIȚII PENTRU FORMAREA ȘI EDUCAREA DEPRINDERILOR DE SCRIERE ÎN CLASA I

Înv. emerit **PARASCHIVA CIULIANU**

Transformarea scrisului într-un instrument care să asigure copiilor accesul la achizițiile culturii implică un sistem de acțiuni pedagogice al căror debut este marcat de exerciții pentru clarificarea sensului limbajului vorbit și pentru dezvoltarea deprinderilor motorii de scriere. Didactica contemporană nu mai consideră scrisul ca avînd o funcție pur formală, de reproducere cu ajutorul semnelor grafice a unor idei și informații. Mijloacele moderne de înregistrare modifică prioritatea caligrafiei în sistemul de scriere ; cuvîntul scris nu mai devine o exigență absolut necesară pentru ca mesajul pe care îl transmite să fie ușor descifrat.

În școala de azi, învățarea scrierii tinde tot mai mult să depășească sfera funcției pur instrumentale a acestei deprinderi umane și să o ancoreze cît mai temeinic în aceea a acțiunilor pedagogice cu destinație cognitiv-formativă complexă. În viziunea unor implicații pedagogice complexe, formarea deprinderilor de scriere nu poate fi concepută independent de celelalte forme de comunicare prin limbă. Referindu-ne direct la activitățile didactice din programa clasei I destinate acestui scop, considerăm inseparabile acțiunile pentru învățarea scrierii, de cele destinate descifrării mesajului limbajului scris (citire), ca și de cele destinate formării și exersării comunicării orale în ansamblul său. Aceste convingeri pedagogice stau la baza întregii noastre activități didactice pentru predarea scrierii începînd din clasa I a școlii primare. Ele pot fi rezumate în următorul criteriu didactic fundamental : *eficiența educării deprinderilor de comunicare prin limbă rezidă în abordarea simultană în procesul instructiv-educativ a obiectivelor privind dezvoltarea deprinderilor de exprimare și comunicare orală și scrisă sub aspect semantic (înțelegerea sensului cuvîntului vorbit și a semnelor grafice care îl compun), fonetic, ortografic ca și structurării lor logice și gramaticale în contextul unităților de vorbire (propoziții).*

Cuprinderea concomitentă a acestor obiective în sfera acțiunii pedagogice, departe de a crea pericolul unei metodologii didactice „globaliste" de învățare a limbii materne, servește, dimpotrivă, la realizarea unor raporturi labile, permanent perfectibile între diversele forme de însușire a limbajului și gîndire ca instanță superioară a activității psihice de cunoaștere.

1. Concret, în activitatea didactică, după o tatonare prealabilă a capacităților copiilor de a se folosi de cuvinte în comunicarea verbală, în perioada preabecedară (în lecțiile de citit-scris, ca și în cele de dezvoltarea vorbirii), *am desfășurat exerciții sistematice pentru a-i deprinde să aprofundeze sensul cuvintelor și diverselor nuanțe de sonorizare condiționate de poziția gramaticală a acestora în vorbire.* De exemplu, pentru cuvintele *copil* și *învață* am creat situații de vorbire în care elevii au regăsit aceste cuvinte în următoarele forme : copii, copiii, copilul, copilului, copiilor și învăț, învață, înveți, învățăm etc.

Odată sesizate de către elevi diferențele de sonorizare ale aceluiași cuvînt în diversele situații de vorbire am considerat asigurate premisele conștientizării actului scrierii. Copilul este astfel pregătit să redea în suita semnelor scrise toate nuanțele fonematice care rezultă din modificările funcțiilor gramaticale ale cuvîntului.

Nu insist aici asupra tehnicilor predării scrierii în clasa I, pe care le indică metodica, ci voi menționa cîteva categorii de exerciții pe care le-am utilizat pentru realizarea obiectivului pedagogic fundamental menționat mai sus, în perioada abecedară și postabecedară. Menționez seria exercițiilor practicate în ordinea gradului de dificultate pe care îl prezintă pentru elevi.

2. În etapa abecedară am utilizat, mai ales, exerciții de scriere cu caracter reproductiv. Ele au constat în transcrieri și copieri de cuvinte și propoziții în ritm impus și accelerat progresiv. Exercițiile de acest fel au fost întotdeauna precedate de lectura expresivă și de analiza ortografică și de punctuație a cuvintelor, propozițiilor și textelor indicate pentru copiere. Înainte de începerea activității, am dat copiilor indicații cu privire la tehnica înregistrării textului în pagină (alineat, forma și acuratețea grafiei etc.).

Aceste exerciții au alternat în continuare, pe tot parcursul anului școlar, cu alte forme de exprimare în scris.

3. *Respectarea unor norme gramaticale* fără să se precizeze regulile, reprezintă o altă categorie de exerciții prin care am perfectat antrenamentul de scriere corectă. Am operat în lecțiile de scriere și citire cu cuvinte care exprimă substantive, adjective, verbe, sub denumirea de ființe, lucruri, însușiri ale ființelor și lucrurilor, acțiuni.

Recunoașterea verbelor a ajutat mult la scrierea corectă a verbului cu pronumele (s-au dus, s-a jucat). Majoritatea exercițiilor de acest gen au fost organizate și prezentate elevilor sub formă de joc (de exemplu : cine găsește în primele două rînduri ale lecției mai multe cuvinte care numesc ființe etc.).

4. *Exercițiile constînd în ordonarea cuvintelor în propoziție,* creează premisele exprimării logice în vorbirea orală și scrisă. Această categorie de exerciții servește la consolidarea deprinderilor de citire și scriere realizate parțial anterior. Astfel, încă din perioada abecedară, elevii au fost îndrumați să-și exprime gîndurile, observațiile în propoziții scurte pe care le-au redat apoi în scris. Cu prilejul acelorași exerciții am urmărit și consolidarea unor deprinderi elementare

de scriere, ca de exemplu, reproducerea corectă a grupurilor de litere în structura unor cuvinte variate. Cu acest dublu scop, pentru o lecție am pregătit în scris dinainte următoarele șiruri de cuvinte luate din textele lecțiilor de citire învățate.

1) pune, Costache, își, ochelarii.

2) televizorul, Paraschiva, deschide și Chiriac.

3) cea, îmbracă, nouă, Ruxandra, rochița.

4) înghețată, duce, gheretă, Gheorghiță, se, la, cumpere, să.

5) explicațiile, atenție, tovarășei, cu învățătoare, Alexandru, ascultă.

5. *Formularea independentă în scris a unor propoziții de răspuns la întrebări care vizează situații trăite sau cunoscute de elevi*, completează, de asemenea, seria exercițiilor destinate educării capacităților de exprimare logică. Astfel, la un interval de circa o săptămînă de la predarea lecției „La cumpărături", am scris pe tablă (în pauză) următoarele întrebări :

1) Cu cine a plecat Gheorghiță la cumpărături ?

2) Cît aveau ei de mers pînă la magazinul alimentar ?

3) Ce-au cumpărat ?

4) Cîte kilograme a cîntărit plasa cu cumpărături ?

Elevii au formulat răspunsurile și le-au scris în caiete.

6. În perioada postabecedară, dezvoltarea deprinderilor de formulare corectă (gramatical și logic) a propozițiilor a fost extinsă prin exerciții efectuate într-o gamă variată de activități (formularea de propoziții după ilustrații din manuale, reviste de literatură pentru copii etc.). Ilustrațiile decupate le-am utilizat fie fixate pe tablă, fie distribuite în plicuri fiecărui elev.

De exemplu, la lecția „Vine ploaia", folosind ilustrația din abecedar s-au formulat propoziții cu care s-a alcătuit apoi un mic text. Reproduc mai jos textul realizat de eleva L. A. :

„E vară. A început să plouă. Copiii sînt veseli. Georgeta a deschis umbrela. Ionel și Maricica sar de bucurie.

— Ce bună e ploaia ! spune Xenia.

— Da ! Ea ajută plantelor să crească, răspunde Mihai".

Răspunsurile elevilor reflectă nu numai însușirea normelor corecte de scriere, ci și interesul lor pentru forme variate de exprimare cum este în exemplul de mai sus vorbirea dialogată.

7. O pondere însemnată am acordat în perioada postabecedară formării primelor deprinderi de exprimare în scris, a unor complexe de idei într-o structură logică, unitară. Am utilizat, cu precădere, următoarea suită de exerciții de acest gen :

a) *Expunerea scrisă a unui text epic scurt.* Pentru realizarea acestui obiectiv am ales lecția „Înghețata". Lucrările au fost deosebit de bogate în conținutul de idei și în forma de exprimare (succesiunea ideilor, formularea propozițiilor, scrierea corectă și frumoasă). Din cei 33 de elevi, unul singur nu a delimitat comunicările prin punct, legîndu-le pe toate prin conjuncția „și".

b) *Compunerea după tablouri.* Exercițiul l-am organizat folosind fie un singur tablou pentru toată clasa, fie două-trei tablouri, fiecare elev avînd libertatea să-și aleagă pe acela care îl atrage mai mult. După ce fiecare elev a luat

cunoştinţă de conţinutul ilustraţiilor le-am indicat să formuleze cîteva propoziţii legate prin înţeles şi să dea un titlu textului realizat.

c) *Compunere după întrebări.* În ultimele ore de scriere s-au elaborat două compuneri : una după întrebări cu titlul „Vara" şi alta liberă — „Prima vacanţă de vară". Principalele exigenţe pedagogice urmărite prin astfel de exerciţii au urmărit exprimarea clară a conţinutului de idei şi respectarea normelor ortografice.

8) *Prevenirea şi corijarea greşelilor ortografice* a constituit obiectivul dominant a unor categorii speciale de exerciţii. Citez din această serie exemplul de mai jos, care este edificator atît în ceea ce priveşte conţinutul activităţii pe această temă, cît şi tehnica didactică utilizată. Tema lecţiei : „Gospodina". Procedeul de realizare a constat în scrierea anticipată pe tablă a versurilor de mai jos, cu distanţa de un rînd între ele :

O furnică | duce-n | spate — Şi | mi-s | rufele.....

O furnică | duce în | spate — Şi | îmi sînt | rufele

| Şi-s | grăbită ..... — Că de | n-am | fi .....

| Şi sînt | grăbită — Că de | nu am | fi

Că | mi-i | casa ..... — Ar fi vai | ş-amar | .....

Că | îmi este | casa — Ar fi vai | şi amar |

Cuvintele care se leagă prin liniuţă de unire au fost scrise cu cretă colorată pentru a influenţa percepţia, înregistrarea şi formarea unor reprezentări clare. S-a analizat fiecare expresie, cerînd elevilor să găsească cuvintele cu care să înlocuiască liniuţa. Elevii care au lucrat la tablă au trebuit să noteze cu cretă colorată răspunsul, iar ceilalţi elevi, pe caiete, cu creioane colorate. În cadrul acestor categorii de exerciţii elevii au sesizat necesitatea unirii prin liniuţă a diferitelor cuvinte care prezintă modificări constînd în : dispariţia unor litere (vocale), folosirea formei mai scurte (ca în cazul verbului „a fi") etc.

S-au efectuat apoi exerciţii cu sarcini inverse în care am cerut elevilor să caute cuvintele care s-ar putea citi deodată şi să găsească forma de scriere corectă, ceea ce necesită cunoaşterea utilităţii liniuţei de unire.

Spaţiul grafic limitat m-a determinat să mă rezum doar la aprecieri de principiu cu privire la eficienţa tehnicii didactice practicate pentru formarea şi educarea deprinderilor de scriere la şcolarii primei clase. Colegii care doresc să constate rezultatele concrete ale acestei activităţi pot să studieze caietele seriilor de elevi care oglindesc încununarea strădaniilor noastre.

STUDIUL CAUZELOR MEDICO-SOCIO-FAMILIALE ALE EȘECULUI ȘCOLAR LA ELEVII DIN CLASA I

ERMINA TISMĂNEANU,
A. KELEMEN,
G. E. BUCUR,
SILVIA COMĂNEANU *

Se știe că eșecul școlar în prima clasă este considerat azi ca întinzîndu-și efectul negativ asupra sănătății mintale a copiilor și asupra succesului școlar pînă tîrziu, la vîrsta de adult și, uneori, prin îngreunarea integrării sociale, chiar asupra întregii vieți a individului. De aceea, evidențierea factorilor implicați în geneza eșecului școlar la copiii din clasa I constituie una din premisele majore pentru prevenirea repetențiilor și implicit a cortegiului de consecințe negative medico-pedagogice și socio-familiale, imediate sau tardive [1, 3].

Material și metodă. În sensul celor arătate mai sus, Centrul sanitar-antiepidemic al Municipiului București, prin Laboratorul de igienă școlară, a investigat, pe baza unui chestionar completat de cadrele medicale școlare și învățători, unele caracteristici medicale și pedagogico-familiale la copiii cu eșec școlar din clasa I.

Factorii avuți în vedere în cadrul anchetei au fost următorii : sexul copiilor, vîrsta la care au fost școlarizați, dacă au frecventat vreo grădiniță și ce tip, rezultatul examenului neuropsihic efectuat la copii înainte de înscrierea în școală, starea dezvoltării fizice a copiilor, bolile cronice cu care s-au prezentat în școală, bolile prezentate de ei pe parcursul clasei I, absențele din cauză de boală, caracteristicile mediului familial, dacă au mai prezentat sau nu eșec școlar.

Ancheta s-a desfășurat la sfîrșitul anului școlar 1972/1973.

Rezultate. Din cei 11 277 de elevi din clasa I au prezentat eșec școlar 495 de copii (4,4%). Dintre aceștia 208 (42,2%) fuseseră școlarizați la vîrsta de 6 ani, 118 (23,8%) la 7 ani (la 6 ani școlarizarea a fost amînată din motive medicale) și 169 (34%) la 6 sau la 7 ani, dar care au început școala în anii anteriori anului școlar 1972/973 (care repetau clasa I cel puțin a doua oară).

În ceea ce privește proporția eșecului școlar, 64% (318 elevi) din totalul copiilor cu eșec școlar repetau pentru prima oară clasa I, 20% (96 de elevi) pentru a doua oară, iar 16% (81 de elevi) a treia sau chiar a patra oară.

Prezentăm în continuare situația eșecului școlar, în funcție de o serie de factori, separat la cele 2 sexe.

Astfel, la fete, la o populație școlară de 5 566 de eleve au prezentat eșec școlar 235 (4,1%). Dintre acestea 102 (43,4%) fuseseră școlarizate la vîrsta de 6 ani, 44 (18,7%) la 7 ani (cu școlarizare amînată pentru un an din motive medicale) și 89 (37,9%) la 6 sau 7 ani, însă în alți ani școlari (cu eșec școlar cel puțin a doua oară).

---

* La lucrare au mai colaborat : Cecilia Zugravu, Elena Ciobanu, Cornelia Angelescu, V. Frunză, Maria Negoiță, Maria Boiangiu, I. Pais, M. Tundrea și Ana Cupă.

Raportată la populația școlară de vîrsta respectivă, proporția fetelor cu eșec școlar pentru prima oară a reprezentat 2,4% pentru cele școlarizate la 6 ani și 3,9% pentru cele amînate cu un an (școlarizate deci la 7 ani).

Fetele școlarizate la 6 ani cu eșec școlar și care frecventează o grădiniță au reprezentat 1% din întreg lotul de eleve de 6 ani provenind din colectivități de preșcolari ; în schimb cele care veneau direct din familie au fost proporțional mai numeroase : 3,4%. Această constatare și-a păstrat valabilitatea și pentru fetele școlarizate la 7 ani (prin amînarea începerii școlii) ; o frecvență a eșecului școlar de 1,1% la fetele care au frecventat o grădiniță și 5,7% la cele provenind direct din familie.

La băieți, dintr-un total de 5 711 elevi, 260 (4,6%) au prezentat eșec școlar. Dintre ei, 106 (40,8%) fuseseră școlarizați la vîrsta de 6 ani, 66 (25,4%) la 7 ani (prin amînarea începerii școlii din motive medicale) și 88 (33,8%) fie la 6, fie la 7 ani, dar în ani școlari anteriori (deci cu eșec școlar cel puțin a doua oară).

Raportați la populația școlară respectivă, ca vîrstă a debutului școlarizării, băieții cu eșec școlar care au început școala la 6 ani reprezentau o proporție de 2,5%, iar cei școlarizați la 7 ani una de 5,8%.

Frecventarea unei grădinițe a influențat incidența eșecului școlar în același mod ca și la fete : la băieții școlarizați la 6 ani proporția eșecului școlar de 1,1% pentru elevii provenind din grădinițe și de 3,4% la cei venind direct din familie ; la elevii cu debut școlar la 7 ani (prin amînare medicală) o incidență a eșecului școlar de 2,8% la copiii care frecventaseră o grădiniță și 9,2% la cei neînscriși anterior în nici un tip de colectivitate de preșcolari.

S-a mai stabilit că dintre copiii cu eșec școlar cel puțin de două ori, la fete doar 2,3% (2 eleve) frecventaseră o grădiniță, restul de 97,7% (87 de eleve) provenind direct din familie, iar la băieți toți cei 88 de copii cu eșec școlar nu frecventaseră vreun tip de grădiniță.

Nefrecventarea unei grădinițe, cu rol decisiv în apariția unei dificultăți școlare (Brandt, citat de [5]) a indus deci un procent mult superior de copii cu eșec școlar, îndeosebi la categoria elevilor care repetau pentru cel puțin a doua oară prima clasă.

O analiză a incidenței eșecului școlar la sublotul copiilor școlarizați la 6 ani a mai pus în evidență următoarele ; băieții cu eșec școlar, școlarizați mai aproape de vîrsta de 6 ani (pînă la 6 ani și 3 luni), au reprezentat 31,1% (33 de copii), cei cu debutul școlii în jur de 6 ani și jumătate (± 2 luni), 42,4% (45 de copii), iar aceia care au început școala către 7 ani (6 ani) și 9, 10 sau 11 luni (26,14% (23 de copii) ; la fete, proporțiile eșecului școlar în funcție de aceste subgrupe de vîrstă au fost ; 38,2% (39 de eleve), 29,4% (29 de eleve) și respectiv, 33,5% (34 de eleve).

Dacă ținem deci seama de faptul că cei mai mulți copii amînați de la școlarizare provin dintre copiii cei mai mici (6 ani — 6 ani și 3 luni) și că proporția acestei categorii de vîrstă la școlarii din clasa I nu reprezintă 1/4 dintr-o generație, cum ar părea la prima vedere, ci aproximativ 1/8, înseamnă că de fapt proporțiile aparent egale ale eșecului școlar la cele trei subgrupe de vîrstă (6 ani — 6 ani și 3 luni, 6,4—6,8 ani și 6,9—6,11 ani) nu exprimă o situație reală. Ca un corolar, se poate deduce că proporția eșecului școlar printre copiii școlarizați mai aproape de vîrsta de 6 ani a fost dublă față de aceea înregistrată la copiii care au început școala spre 6 ani și jumătate sau 7 ani.

Faptul că la subgrupele de copii şcolarizaţi aproximativ la 6 ani şi jumătate şi respectiv aproape 7 ani, proporţia eşecului a fost asemănătoare (la populaţii infantile numeric, oarecum, egale) şi de aproximativ 2 ori mai redusă decît la copiii cu debut şcolar la 6—6,3 ani, poate fi un indiciu [2, 4] că vîrsta mai apropiată de 6 ani şi jumătate ar reprezenta un prag optim pentru şcolarizare.

În privinţa stării de *sănătate mintală*, copiii cu eşec şcolar pentru prima oară au prezentat tulburări neuro-psiho-motorii puse în evidenţă prin examenul medical efectuat în preajma începerii şcolii, în proporţie de aproximativ 20% la fete şi de 30% la băieţi, în vreme ce aceia cu eşec de 2 sau mai multe ori reprezentau tulburări neuro-psihice în proporţie de 40% la fete şi de 50% la băieţi. Dintre aceste tulburări neuro-psihice, intelectul de graniţă şi debilitatea mintală s-au întîlnit la aproximativ 15% dintre fetele cu eşec şcolar pentru prima dată şi la peste 40% dintre cele cu eşec şcolar de mai multe ori ; la băieţi proporţia acestor tulburări a fost de 20%, respectiv 30%.

Afecţiunile cronice cu care s-au prezentat copiii la şcoală (senzoriale, de limbaj, organice etc.) s-au întîlnit în proporţie de 14—15% la copiii cu eşec şcolar atît la băieţi (fie prima oară, fie de mai multe ori cu eşec), cît şi la fete (de asemenea, din ambele categorii).

Relativ la *nivelul dezvoltării fizice* nu s-au constatat diferenţe notabile între copiii cu eşec şcolar întîia oară şi cei cu eşec şcolar repetat : aproximativ 16—18% (la ambele sexe şi la amîndouă categoriile de copii cu eşec), copii disarmonici cu minus în greutate.

În decursul anului şcolar, incidenţa *bolilor acute* a fost de 12%, atît la fetele cu eşec şcolar prima dată, cît şi la cele de mai multe ori, iar la băieţi : 20%, respectiv 14%.

Mediul familial a fost găsit necorespunzător (alcoolism, familii dezbinate, lipsa unuia din părinţi, nivel cultural scăzut etc.) la 74% din fetele cu eşec şcolar pentru prima dată şi la peste 90% din cele cu eşec şcolar de mai multe ori în clasa I, iar la băieţi, 70% la prima categorie şi 80% la cea de-a doua.

CONCLUZII

1. S-a pus în evidenţă o incidenţă a eşecului şcolar în clasa I de peste 40%, ceea ce înseamnă aproximativ un copil cu eşec şcolar de fiecare clasă.

2. Atrage atenţia proporţia ceva mai crescută a eşecului şcolar la copiii cu şcolarizare amînată la 6 ani din motive medicale şi deci cu debut şcolar la 7 ani, comparativ cu proporţia consemnată la copiii şcolarizaţi la 6 ani (dublă la băieţi şi de 1,5 ori mai mare la fete).

3. Copiii şcolarizaţi fără a fi fost în prealabil înscrişi într-o colectivitate de preşcolari au prezentat un risc mai crescut de a prezenta eşec şcolar (la fete de 3 ori mai ridicat, la cele şcolarizate la 6 ani, şi de 5 ori la cele începînd şcoala la 7 ani după o amînare de un an ; la băieţi de 3 ori, respectiv de 3,3 ori).

4. Dereglări în starea de sănătate mintală la copiii cu eşec şcolar de mai multe ori s-au notat în procentaje duble la fete şi cu 2/3 mai crescut la băieţi, în comparaţie cu aceia care prezentau eşec şcolar prima dată.

5. Fiecare al 6-lea copil cu eşec şcolar a prezentat încă de la înscrierea în şcoală o afecţiune cronică, cu consecinţe posibil negative asupra randamentului şcolar.

6. Aceeaşi afirmaţie este valabilă pentru fiecare al 6-lea elev cu eşec şcolar în privinţa existenţei unei dezvoltări fizice nesatisfăcătoare (disarmonie cu minus de greutate).

7. Mediul familial, găsit necorespunzător în proporţii impresionante, îndeosebi la copiii cu eşec şcolar de mai multe ori (la 80—90% din elevi), subliniază implicaţiile evident negative ale unor factori socio-familiali asupra succesului şcolar încă din prima clasă a şcolii generale.

Faţă de aspectele înfăţişate, colectivul nostru a preconizat unele *măsuri de prevenire a eşecului şcolar în clasa I* ce se încadrează în spiritul hotărîrilor luate ulterior pe plan central, de stat. Astfel: dezvoltarea reţelei de şcoli cu orar prelungit (semiinternate) şi a internatelor, precum şi primirea în aceste şcoli cu precădere a copiilor cu dificultăţi la învăţătură sau din familii dezorganizate, cuprinderea în totalitate a copiilor de 5 ani în grădiniţă etc.

De asemenea, măsuri indispensabile de prevenire a dificultăţilor şcolare la elevii din clasa I şi următoarele: efectuarea cu conştiinciozitate şi competenţă crescută a examenului neuro-psihologic înainte de începerea şcolarizării (cu o atenţie sporită pentru copii mai mici de 6—6 ani şi trei luni), „educarea educatorilor" pe probleme de igienă mintală a copilului în şcoală şi în familie, militarea pentru alcătuirea de clase I cu un număr cît mai mic de elevi pentru asigurarea unei activităţi pedagogice cît de cît individualizate, menţinerea interdicţiei de a se acorda dispensă pentru şcolarizarea copiilor care la data începerii şcolii n-au împlinit 6 ani — măsură subliniată de mulţi autori [3], supravegherea medicală atentă a copilului din clasa I de către cabinetul medical şcolar, gruparea copiilor şcolarizaţi la 7 ani (după o amînare medicală de un an) în clase aparte, pentru o urmărire medico-psiho-pedagogică specială etc.

Sîntem convinşi că aplicarea acestor măsuri, ca şi a altora, va îngădui suprimarea cauzelor eşecului la debutantul şcolar şi va asigura evitarea apariţiei severului „şoc şcolar" [6] resimţit de unii copii încă din prima clasă.

BIBLIOGRAFIE

[1] Hanlon I. *Principle of Public Health Administration*, Saint Louis, 1969.

[2] Kelemen A., Bucur G.E., Tismăneanu Ermina, Comănescu Silvia Cange V., Popescu Ştefania, *Influenţa sistemului de predare şi a omogenităţii vîrstei copiilor asupra dinamicii reactivităţii elevilor de 6 ani de-a lungul anului şcolar*, comunicare la Al II-lea colocviu naţional de pedagogie, Bucureşti, 1-2.XII.1972.

[3] Moor Lise, Concours méd, 1971, *41*, 6, 233.

[4] Orădean Lidia, Bucur G.E., Crăciunescu N, *Al II-lea congres naţional de pediatrie*, Ed. medicală, Bucureşti, 1969, p. 337.

[5] Tănăsescu Gh., *Igiena*, Bucureşti, 1969, *XVIII*, 5, 257.

[6] * * * *La santé de l'enfant et l'école*, O.M.S. Noordwyk aan zee, Copenhaga, 1963.

MUNCA—IZVOR ȘI SCOP AL EDUCAȚIEI

Lector univ. CONSTANTIN SANDU

În Raportul prezentat la Congresul al XI-lea al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniază în mod deosebit ideea că școala trebuie să devină un instrument pe deplin eficient de integrare a tinerilor în munca socială. „În viitorul cincinal, învățămîntul va trebui să asigure formarea profesională a unui număr de aproape 2 milioane persoane, din care 250 mii tehnicieni, maiștri, ingineri și alte cadre de specialitate" [1].

În vederea îndeplinirii unui astfel de imperativ, școala este îndrumată să pregătească pe toți aceia care o urmează, pentru muncă, prin muncă. În centrul procesului educativ este necesar să se situeze rolul muncii și al pregătirii pentru muncă a elevilor ca o componentă de bază a acestuia.

I. Se știe că ține de esența umană tendința ca raporturile, pe care omul le angajează cu mediul înconjurător, să fie de inițiativă, de ofensivă față de acesta, prin efortul creator de muncă depus de oameni. În virtutea acestui adevăr omul se manifestă pe linia esenței sale, atunci cînd îmbină practica cu datele cunoașterii.

În această privință, ceea ce se poate reproșa școlii tradiționale (caracterul intelectualist), într-o anumită măsură este valabil și pentru școala noastră de azi. În această viziune, școala veche își desfășura activitatea pe o linie contrară cerințelor ce decurg din esența umană. Orientarea intelectualistă a școlii oferea în cel mai fericit caz elevilor posibilitatea asimilării datelor cunoașterii, dar nu și pe aceea a aplicării acestora în propriile lor acțiuni de transformare a realității. Aceasta nu însemna că după terminarea școlii toți absolvenții rămîneau în afara practicii. Însemna însă că școala nu-i pregătea pentru muncă, pentru practică în mod adecvat. Elevii nu trăiau și, într-o oarecare măsură, nici astăzi încă nu trăiesc conștiința faptului că în școală li se dezvăluie posibilitatea de a cunoaște realitatea de pe poziția interesului pe care practica îl reprezintă.

Procesul educării și dezvoltării elevului suferă, în general, din cauza faptului că acestuia nu i se dezvăluie această relație dialectică. În felul acesta se creează de fapt o anumită conjunctură, care-l duce pe elev la un fel deosebit de neconcordanță în procesul devenirii sale. Societățile anterioare care au realizat într-un fel sau altul educația tinerei generații, nu și-au putut pune efectiv — prin tipurile cunoscute de educație — problema educației prin muncă și pentru muncă. Aceasta pentru că educația era apanajul unor clase exploatatoare, care, trăind de pe urma muncii altora, disprețuiau munca, pe cea fizică în special, deși acesteia îi recunoșteau utilitatea cînd era vorba de alții, deoarece pe ea se întemeia buna lor stare.

Astăzi, devine cu adevărat nefiresc, că într-o societate unde munca este ridicată la locul de cinste care i se cuvine, unde clasa conducătoare este chiar clasa

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Ed. politică, București, 1974, pag. 61.

muncitoare, școala nu a situat încă satisfăcător la nivelul cerințelor pregătirea prin muncă și pentru muncă a elevilor.

Pentru înlăturarea acestei situații este necesar ca elevii, prin felul în care sînt educați, să ajungă la conștiința relației că interesele lor de cunoaștere sînt determinate de tendința de a deveni factori activi, transformatori ai realității. În felul acesta, procesul pregătirii elevului trebuie să fie în același timp un proces de descoperire a omului în el însuși, adică de conștientizare a capacităților de care poate dispune el prin pregătirea la care este angajat.

Intr-o ipostază opusă, acest proces, în loc să-l ducă la ceea ce este cu adevărat esența umană, îl împiedică de fapt de la aceasta. Cîtă vreme în școală interesele de cunoaștere nu-și au, așa cum se întîmplă de fapt în viață, izvorul în practică, în întrebările și dificultățile pe care le ridică aceasta, afirmația că școala pregătește pentru viață nu are suficientă acoperire.

Pregătirea pentru viață, pentru muncă s-ar realiza complet numai atunci, cînd școala ar constitui cu adevărat un climat care să favorizeze apariția intereselor de cunoaștere, pornindu-se de la problemele pe care le ridică practica și activitatea productivă în primul rînd. După opinia noastră, în lumina acestor considerații însuși conceptul de modernizare a învățămîntului, a educației ca atare și chiar practica de predare în învățămînt comportă o regîndire în sensul restructurării acestora. Astfel, se consideră de unii autori că esența modernizării învățămîntului ar consta în a oferi gîndirii elevilor posibilități problematizante, modalități de învățare prin descoperire, de modelare etc.

Dacă așa ar sta lucrurile, gîndirea elevilor ce probleme ar trebui să rezolve? Ce anume ar trebui să descopere? Este evident că în primul rînd ar trebui rezolvate probleme pe care le ridică practica socială, activitatea productivă, munca socială însăși. Cîtă vreme terenul dezvoltării gîndirii nu este dat de conținutul unor probleme generate de practică, de viață, ne aflăm în situația analogă cu aceea de a perfecționa o unealtă, fără a lua în considerare obiectul pentru care trebuie să servească. Dezvoltarea gîndirii devine un scop în sine, atîta vreme cît aceasta nu este orientată către ceea ce ar trebui să fie : un instrument de cunoaștere fără de care nu se pot rezolva problemele pentru care acest instrument există de fapt. Și aceasta, deoarece, în fond, nici cunoașterea nu constituie un scop în sine. Deci, atîta vreme cît se vor efectua problematizări, învățare prin descoperire și alte modalități numai în cercul închis al speculațiilor teoretice și pe terenul exclusiv al activității intelectuale, al unei activități nefecundate de practică, de muncă și fără o adresă precisă care s-o vizeze pe aceasta, considerăm că nu se atenuează caracterul intelectualist, abstract al educației.

Gîndirea se specializează cu adevărat, dacă flexibilitatea, supleţea, spiritul critic, într-un cuvînt creativitatea, se făuresc în procesul dezvăluirii întrebărilor pe care le ridică practica, viața însăși și al elaborării răspunsurilor corespunzătoare acestora.

II. Multă vreme s-a acreditat ideea, fără îndoială justificată, că, dezvoltînd capacitățile fizice și intelectuale ale elevului, formîndu-i profilul moral și sensibilizîndu-l pentru frumos, școala îl pregătește pentru munca pe care o va avea de prestat în societatea noastră socialistă, urmînd ca atitudinea față de muncă pe care o va adopta, cît și produsele muncii, să fie reprezentative pentru calitatea și valoarea pregătirii pe care i-a făcut-o școala.

Din păcate, și-a făcut însă, mai ales în practică, mai puțin loc adevărul că tocmai pregătirea prin muncă potențează, dă relief și culoare dezvoltării fizice, intelectuale, morale și estetice. În realitate, raportul dintre pregătirea școlară și munca de utilitate socială productivă a elevului este următorul : pregătire intelectuală + pregătire estetică + pregătire fizică (atît cît se face) în vederea muncii, cînd de fapt ar trebui să fie astfel : muncă + pregătire intelectuală + pregătire morală + pregătire estetică + pregătire fizică în vederea muncii. În felul acesta, pregătirea intelectuală, ca și celelalte laturi ale educației, devin verigi sau elemente ale unei reacții care pornește de la factorul esențial, care face necesară această pregătire și care, totuși, este implicat în pregătire.

Unde, mai bine decît în însuși procesul muncii, i se dezvăluie elevului necesitatea obiectivă de a cunoaște realitatea și de a o transforma ? Numai așa se va reflecta în conștiința lui raportul real dintre cunoaștere și practică : anume că cea dintîi (cunoașterea) îi va apărea ca o condiție, ca un instrument al unei activități, prin care elevul se realizează de fapt în toată integritatea lui. Unde îi poate apărea lui cu mai multă concretețe caracterul de interacțiune, că obiectele și fenomenele asupra cărora acționează sînt, la rîndul lor, într-o strînsă conexiune, atunci cînd prin muncă, prin activitate, elevul trăiește aceste raporturi, nemulțumindu-se doar să și le imagineze numai pe baza unei informări teoretice ? Și pe această linie la fel se prezintă lucrurile și în domeniile educației morale și estetice, în care munca potențează formarea însușirilor corespunzătoare ale personalității elevului. Și mai ales munca dezvăluie necesitatea obiectivă a dobîndirii unei astfel de pregătiri. În ce sens ? În timp ce astăzi, făcîndu-se elevului educație intelectuală, morală, estetică și fizică, pornind de la un model ce i se propune acestuia, dar pentru care el are înfățișarea totuși a unei perspective, pe care și-o poate doar, în cel mai fericit caz, imagina (în sensul cum va arăta el cînd toate mijloacele educative își vor arăta efectul), în condițiile situării muncii în centrul educației, lucrurile s-ar prezenta astfel : modelul și-ar căpăta contur și făurirea lui ar avea cu adevărat un caracter procesual. Aceasta pentru că modelul prinde viață pe măsura conștientizării posibilităților elevului, așa cum sînt acestea dezvăluite de lupta cu dificultățile, de lichidarea contradicțiilor inerente etapei actuale de dezvoltare socială, de tendința autodepășirii în contactul nemijlocit cu realitățile și cu un proces în care oamenii muncii își definesc valoarea lor prin munca ce-o prestează în folosul societății socialiste.

Dacă pregătirea elevului se face în afara muncii social-productive, modelul pe care și-l imaginează și către care vrea să tindă are numai în aparență un caracter stimulativ de natura celui de care dispune un ideal. Confruntat fiind cu problemele pe care le ridică munca, nu în timpul pregătirii școlare, ci după ce aceasta s-a încheiat, îl obligă pe tînărul absolvent să vadă, de cele mai multe ori, că și-a supraapreciat posibilitățile din cauza imaginii nu suficient de fidele a modelului. Cînd, în chiar procesul pregătirii școlare, tînărul își confruntă posibilitățile cu ceea ce efectiv îi cere munca, el poate, pe parcurs, să aducă corectări propriei sale pregătiri prin intensificarea unor eforturi corespunzătoare direcționate. Deci, cînd pregătirea elevului se face în afara muncii productive, este vorba de raportarea în perspectivă a procesului de pregătire la obiectivul acestuia ; în cadrul muncii productive pregătirea se mulează prin contact direct, din inspirația obiectivului a cărui existență se manifestă, ca atare, în însuși procesul pregătirii.

SATISFACȚII ȘI INSATISFACȚII ALE ELEVILOR ÎN ACTIVITĂȚILE TEHNICE PRODUCTIVE (A.T.P.)

MARIA NEAGOE

Obiectivul principal urmărit prin studierea satisfacțiilor și insatisfacțiilor elevilor în A.T.P. a fost marcat de : 1) relevarea concretă a trebuințelor adresate de elevi A.T.P. și 2) de depistarea nivelului pe satisfacții și insatisfacții înregistrate la elevi ca urmare a cîtului realizat din raportul între așteptările și realizările lor. *Scopul* cercetării este găsirea unor mijloace și tehnici care să conducă la cultivarea eficientă a motivației pentru muncă, la reținerea și educarea numai a trebuințelor pozitive.

În cercetare am utilizat următoarele *metode* : observația psihologică în forma ei nedirijată și semidirijată ; focarele observației : locurile de muncă în complexitatea lor, unde elevii desfășurau A.T.P. (ateliere din incinta școlii, atelier-școală din cadrul întreprinderilor în secțiile unde elevii lucrau direct pe lîngă muncitori) ; metoda conversației în aceleași forme ca și la observație (ne-am adresat maiștrilor-instructori, profesorilor diriginți, unor maiștri și ingineri ai Întreprinderii de utilaje chimice „Griviția" apoi „Electromagnetica" și „Tînăra Gardă" din București) ; metoda anchetei pe bază de chestionar (itemii chestionarelor se referă la date socio-școlare și personale ale elevilor — sex, vîrstă, nivel de studiu, primele trei discipline de învățămînt preferate, ultimul calificativ deținut la A.T.P., opțiunea profesională, cauza alegerii liceului real-umanist, atelierul preferat dintre cele existente în școală, atelierele școlare care ar dori să se înființeze, cu argumentarea cauzală a acestor preferințe, situația materială a părinților, ponderea componentelor afectiv-cognitiv-logic raționale în conținutul satisfacțiilor și insatisfacțiilor — cît și la satisfacții și insatisfacții propriu-zise). Cercetarea s-a adresat separat satisfacțiilor și insatisfacțiilor, deoarece rezultatele obținute pînă acum ne-au arătat că nu întotdeauna aceste elemente motivaționale sînt noțiuni identic opuse. Ne-am adresat, de asemenea, separat unor factori ai satisfacțiilor joase, de bază (cele care alimentează în permanență activitatea și sînt legate de scopuri mai apropiate în timp) și celor ai satisfacțiilor cu o frecvență mai scăzută, dar cu o intensitate mai mare pe planul mobilizării interne a subiectului. Prezentăm datele obținute în atelierele școlare ale liceului „I. Neculce" din București, dar ele sînt confirmate de acelea obținute și în alte zone investigate (liceele real-umaniste nr. 1 și 2 din Roșiorii de Vede și Alexandria, județul Teleorman).

Factori inductori ai satisfacțiilor și insatisfacțiilor în A.T.P. În calitate de factori ai satisfacțiilor joase, permanente sau cu tendință de permanentizare redăm pe cei cu ponderile cele mai înalte : anul I bobinaj, 60% : „faptul că avem de lucru" ; anul II strungărie, elevi repartizați pe lîngă muncitorii întreprinderii Griviția, 62% : „faptul că sîntem folositori celor din jur" ; anul II strungărie, elevi repartizați în atelierul școală din incinta aceleiași întreprinderi, 57% : „faptul că

muncitorii şi elevii de la şcoala profesională cu care lucrăm pe aceleaşi strunguri sînt prietenoşi" ; anul III stenodactilografie, atelierele din cadrul şcolii, 72% : „gîndul că meseria pe care o învăţ îmi va fi folositoare" ; anul II strungărie, atelier din cadrul şcolii, 59% : „faptul că se învaţă ceva". Trebuinţe cum sînt acelea de a munci, de a da un caracter continuu activităţii din atelier, trebuinţa de concretizare a propriilor posibilităţi executive şi creatoare se întrevăd în răspunsurile elevilor. Aşa se face că timpii activi ai zilei de lucru în atelier fenomenul de obiectivare a forţelor proprii prin intermediul unor lucrări, relaţiile interpersonale pozitive apărute pe parcursul procesului lucrativ, sancţionarea afirmativă de către cei din jur a rezultatelor obţinute, cunoştinţele noi cu care vin în contact apar în calitate de factori principali cu aport la generarea satisfacţiilor de mare frecvenţă pentru elevii investigaţi.

Dintre factorii care conduc la apariţia insatisfacţiilor de aceeaşi categorie cu satisfacţiile de mai sus, amintim : anul I bobinaj, 70% din răspunsuri şi 63% pentru elevii anului II, atelier strungărie din cadrul întreprinderii : „faptul că nu avem de lucru totdeauna şi pe tot parcursul orelor de A.T.P." ; anul III stenodactilografie, 78% ; „monotonia, plictiseala" (se vede trebuinţa de nou, creativ şi inovaţie a elevilor). Se constată rădăcina comună, mulată pe aceleaşi trebuinţe, a satisfacţiilor şi insatisfacţiilor de acelaşi gen. Ele sînt întrinsece activităţii desfăşurate de elevi, scopurile majore ale încadrării lor în A.T.P. fiind lăsate parcă undeva departe. Rezolvarea trebuinţelor relevate prin factorii enumeraţi reprezintă o condiţie necesară, chiar dacă nu suficientă pentru a oferi individului posibilitatea aspirării sale către trebuinţe mai complicate, de cele mai multe ori superioare celor dintîi. Conţinutul obiectiv şi subiectiv al satisfacţiilor şi insatisfacţiilor preacţionale şi postacţionale este bine diferenţiat (vezi studiul nostru *Factori motivaţionali în A.T.P.*, în „Revista de pedagogie", nr. 1/1974).

Satisfacţii cu o frecvenţă mai scăzută, dar mai dificil de realizat pentru elevi în A.T.P. se dovedesc a avea o putere mai mare de antrenare şi de durată mai lungă în planul comportamentului lor motivat. La atingerea lor concură un număr mai mare de factori obiectivi şi subiectivi. Ele apar, de obicei, după ce satisfacţiile datorate consumării unor trebuinţe de bază au fost instaurate. Notăm dintre satisfacţiile elevilor, cotate de ei ca făcînd parte din acest al doilea compartiment : anul I bobinaj, atelier din cadrul şcolii, 65% : „cînd am înţeles un fenomen mai greu, o problemă mai grea" ; 58% pentru elevii anilor II şi III, atelier strungărie din întreprindere : „cînd am realizat primele piese fără ajutorul celor din jur" ; 60% pentru anul II, atelier strungărie din şcoală : „cînd am învăţat să manevrez strungul" ; 63% pentru elevii anului III stenodactilografie : „prima oră de stenodactilografie".

Insatisfacţii ale aceleiaşi categorii. Anul I bobinaj, 100% : „cînd nu am avut de lucru repere din care să beneficiem şi de cunoştinţe noi" ; 61% atelier-şcoală din întreprindere şi 59% anul II, de asemenea, strungărie, dar amplasat în şcoală dau acelaşi răspuns ca elevii de la bobinaj ; 50% elevi de la stenodactilografie ; „niciodată". Alte răspunsuri cotate drept insatisfacţii : „cînd am fost repartizat în acest atelier", „cînd am văzut că nu era ceea ce ni s-a povestit", „cînd s-a stricat aparatul cu care lucram", „cînd ne mutăm dintr-un loc în altul, fără să facem ceva", „cînd am fost trataţi cu indiferenţă de cei din jur", „cînd am

văzut neconcordanța dintre specificul atelierului cu ceea ce facem noi concret", „cînd m-am plictisit".

Mergînd pe linia completării imaginii despre etiologia satisfacțiilor și insatisfacțiilor elevilor în orele de A.T.P., le-am comparat cu acelea înregistrate la restul disciplinelor de învățămînt. O proporție de 60% dintre răspunsurile elevilor tuturor grupelor luate în experiment, mai puțin una, confirmă ponderea mai mare a insatisfacțiilor în atelierele școlare pe considerente ca: „nu facem mare lucru", „nu punem în aplicare cunoștințele însușite la celelalte discipline" (deci trimiteri către atributele funcționale ale atelierelor școlare), „nu eu acționez strungul ca să-mi dea satisfacții, eu doar privesc, la celelalte discipline eu sînt cel care rezolv problemele", „ceea ce fac în atelier nu are tangență cu viitoarea mea profesiune", „nu este o muncă variată", „nu reușesc să îmbin teoria cu practica". Excepție de la acest gen de răspunsuri fac elevii anului III strungărie, atelier-școală din întreprindere. Ei vorbesc despre satisfacții mai mari în atelier pe temeiul că: „manevrez singur o mașină", „munca are caracter de noutate".

Analiza de ansamblu a răspunsurilor arată că, între satisfacțiile și insatisfacțiile înregistrate de elevi în orele de A.T.P., pe de o parte și gradul de solicitare și implicare a componentelor cognitive, logic raționale și afective, pe de alta, se stabilesc cu ponderi diferențiate raporturi biunivoce, bifuncționale. Mobilurile cognitive dețin rolul conducător în ierarhia celor care determină atitudinile și implicit gradul de angajare activă a subiectului la A.T.P. Sîntem îndreptățiți să vorbim chiar despre satisfacții și insatisfacții de ordin epistemologic, rezultate în urma unui demers al procesului de cunoaștere. Cunoștințele pur teoretice despre o operație ori activitate în ansamblu, executarea practică în mod mecanic a unei lucrări, lipsa de continuitate acțională, în același timp, în plan teoretic și practic sînt numai cîțiva dintre factorii participanți la sărăcirea sferei cognitive a subiectului și la generarea unor trăsături comportamentale corespunzătoare.

Mai semnificativă apare relația între orientarea profesională a elevilor cu ateliere de profil identice sau apropiate ei. Noțiunea de atelier în concepția elevilor este dintre cele mai largi și demne de luat în seamă: mediul, locul unde se îmbină cunoștințele teoretice cu cele practice, ele aparținînd aceluiași domeniu mare de activitate, sau locul unde cunoștințele teoretice se materializează în practică. Așa se face că elevii, în cadrul orelor de A.T.P., vorbesc în același timp despre atelierul de pictură, ceramică, auto, zoologie, botanică etc.

Pornind de la rezultatele și trimiterile făcute spre cauzele care generează satisfacții, dar mai ales insatisfacții ale elevilor în A.T.P., cercetarea, în partea a doua a experimentului, s-a adresat direct conținutului vizat. Ea a fost particularizată la atelierul de electrotehnică din cadrul școlii de cultură generală, dar metodologia de studiu este transferabilă pentru toate celelalte ateliere în care se desfășoară procesul educației pentru muncă, atît la treapta școlii generale, cît și liceale, pentru mediul urban, ca și cel rural. Luîndu-se în considerație ideea că fundamentarea teoretică-științifică a ceea ce se efectuează în atelierul de electrotehnică este asigurată de lecțiile teoretice de fizică și de demonstrații experimentale pe cale de laborator (toate acestea, elevul trebuind să le cunoască pentru a reuși să desfășoare o bună activitate de electrotehnică), analiza programelor și manualelor de electrotehnică s-a făcut corelat cu analiza manualelor și

programelor de fizică de la aceeași clasă (sau pe verticală în mod asemănător). Cele observate pe parcursul lecțiilor de fizică și electrotehnică, asociate cu analiza celor sus-menționate, ne determină să vorbim despre : unele deficiențe de predare, cînd este vorba despre asimilarea concentrică a aceleiași noțiuni ; nesincronizarea în predare a noțiunilor teoretice de fizică cu materializarea, obiectivarea lor în atelierul de electrotehnică ; absența colaborării acestor două compartimente, lecție teoretică și lecție de electrotehnică, practică, aplicată în scopul fixării și lărgirii sferei unei noțiuni ce se predă, iar de aci absența unor transferuri conștientizate și sistematizate (în predare) dinspre fizică spre electrotehnică și invers ; înțelegerea greșită a modului de colaborare a profesorului de fizică cu maistrul-instructor de la electrotehnică ; păstrarea granițelor între ceea ce se învață despre o noțiune la fizică și ceea ce se învață despre aceeași noțiune, dar de această dată, practic, la orele de electrotehnică ; nerespectarea aceluiași caracter riguros în predare, în ambele situații, posibilitățile, astfel create, pentru aplicarea principiilor pedagogice în predare fiind reduse.

Pentru realizarea deziderатului înfățișat la începutul lucrării, am încercat la același nivel de vîrstă și pentru aceeași noțiune, sincronizarea lecției de fizică cu aceea de electrotehnică, așa încît să realizăm conexiunea lor funcțională în plan educativ. Iată cum am procedat : din totalitatea cunoștințelor de fizică, ce se asimilează la un anume nivel de vîrstă, am extras pe acelea considerate de noi ca avînd aplicabilitate directă în electrotehnică ; într-un compartiment alăturat am trecut lucrările de laborator, prin care se demonstrează noțiunile teoretice extrase din fizică. Cel de-al treilea compartiment a cuprins în pagină nominalizarea obiectuală a formelor finite, unde-și găsesc materializarea cotidiană ; cele extrase de noi au fost multiplicate și difuzate unui număr mare de profesori de fizică, ingineri electrotehnicieni cu experiență pedagogică, maiștri-instructori.

Realizarea unui număr restrîns de lecții de electrotehnică, lecții care să beneficieze de un conținut potrivit metodologiei expuse mai sus, confirmă concluziile noastre cu privire la natura concretă a trebuințelor testate la elevi, la măsura satisfacțiilor existente și a acelora așteptate de ei în A.T.P., a cauzelor care le determină coloratura. Se vede că un astfel de conținut participă în mai mare măsură la educarea motivației pentru muncă prin muncă a elevului, prin sensibilizarea, în același timp, a mai multor coordonate din structura personalității sale : afectivă, cognitivă, logic-rațională.

O PREȚIOASĂ LUCRARE DE PEDAGOGIE PRACTICĂ*

Lucrarea elaborată de ing. Valentina Vișan, cercetător științific principal la Institutul de științe pedagogice, oferă o nouă și amplă valorificare a investigațiilor cu privire la pregătirea tehnico-productivă a elevilor din mediul rural. Ea excedă, prin școlile implicate în experiment, sfera județului Teleorman și în oarecare măsură obiectivele inițiale ale cercetării organizate de institut, lucrînd adesea cu date reprezentative pe plan național și într-o problematică completă, care o recomandă ca o valoroasă monografie. Într-adevăr, cartea la care ne referim cuprinde numeroase date recoltate în peste 200 de școli din țară și supuse unei prelucrări statistice relevante și interpretărilor calitative pluridisciplinare de remarcabilă profunzime. Enunțurile teoretice și normative se îmbină riguros științific cu exemplele concrete care le conferă forța convingerii. Strategia cercetării reunește ponderat variate procedee de observare direct extensivă și direct intensivă, în unitate cu experimentarea unor modele în care variabilele sînt decelate cu grijă și confruntate cu abilitate. Este vorba, propriu-zis, de o investigație-acțiune care a reușit să transforme practica multor școli în domeniul pregătirii tehnico-productive a elevilor în însuși procesul de experimentare, înlăturînd timpii morți, reluările inutile, tergiversările ce mai caracterizează cercetările pedagogice călăuzite de ipoteze neclare și purtate de-a lungul unui demers științific insuficient structurat și neeconomic.

Lucrarea scrisă de Valentina Vișan are un caracter prospectiv, deoarece se întemeiază pe politica partidului cu privire la dezvoltarea satului nostru socialistă și un caracter sistemic, fiindcă a bordează pregătirea tehnico-practică în ansamblul său, în structura sa definitorie, în multiple relații ale elementelor componente, integrate organic revoluționarelor măsuri luate de partid pentru perfecționarea sistemului de învățămînt. Astfel, ea cuprinde obiectivele, sarcinile, conținutul și locul pregătirii tehnico-productive a elevilor din școala rurală în raport cu direcțiile de dezvoltare a agriculturii moderne, condițiile didactice ale lucrărilor practice agricole, considerații metodice asupra lecției de agricultură, evaluarea obiectivă a eficienței predării obiectului, agricultura. De asemenea, oferă soluții variate pentru asigurarea bazei materiale a școlilor, pentru alegerea formelor de organizare a pregătirii practice și de evidență a rezultatelor muncii. Un capitol deosebit de interesant și eficace este cel referitor la orientarea școlară și la pregătirea profesională a elevilor, urmat de prezentarea indicatorilor și a instrumentelor de testare a eficienței pregătirii tehnico-practice.

Într-o etapă în care școala, pentru a-și îndeplini sarcinile trasate de partid, are nevoie mai mult ca oricînd de lucrări care să-i îndrume activitatea, Valentina Vișan ne pune la dispoziție o carte teoretică și metodică de o deosebită eficiență.

Dr. EM. DIMITRIU

* Valentina Vișan, *Pregătirea tehnico-practică a elevilor din mediul rural*, Editura didactică și pedagogică, București, 1974.

DOUĂ CONCEPTE DE STRICTĂ ACTUALITATE: ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI ORIENTAREA PROFESIONALĂ*

Cartea prezentată aici, deși modest apreciată în nota de pe copertă drept „o privire generală introductivă", reprezintă, în fapt, un studiu științific al oricărui demers sistematic de a asigura un viitor potrivit fiecărui membru al unei societăți. În timp ce selecția faptelor ilustrează o pledoarie pentru o înțelegere mai largă și mai umană a acestei activități, descrierea lor exprimă tendința dispariției dihotomiei : orientare școlară, orientare profesională, care nu mai are temeiuri de existență, dirijarea opțiunilor constituind un proces educativ continuu, desfășurat de-a lungul mai multor ani, așa cum sugerează lucrarea prin chiar titlul ei.

Ceea ce apare viu în fiecare dintre cele nouă capitole și în fiecare concluzie este problema răspunsurilor ce se pot da unor întrebări de felul următor : în ce măsură se cuvine să sugerăm obiective profesionale adolescenților ? ; ce principii morale ar trebui să influențeze sugestiile noastre ? ; în ce fel și cît ar trebui să încurajăm o persoană să-și manifeste dorințele proprii, dacă ele nu sînt de acord cu nevoile economice ale țării ? ; avem oare dreptul să violăm intimitatea individului prin cercetarea aptitudinilor, intereselor și a energiilor care-i justifică deciziile profesionale ? ; cum se împacă ideea de a proteja intimitatea individului cu aceea de a depozita informațiile referitoare la persoana sa ? ; ce calități ar trebui să căutăm atunci cînd selecționăm candidații ce urmează a fi instruiți ca specialiști îndrumători ai O.P. ? „Este posibil ca aceste întrebări să rămînă nerezolvate mult timp", specifică autorul, dar cartea le încorporează direct sau prin implicații, ele constituind factorii motivaționali ai soluțiilor. Incluzînd și răspunsurile ce se impun, lucrarea nu îngrădește totuși imaginea de ansamblu a procesului de orientare, care rămîne însă supus unei cercetări deschise. Autorului îi place să amintească permanent că în orice acțiune întreprinsă de centre sau de alte unități specializate, în orice sfat al consilierului (este vorba de sistemul practicat în Marea Britanie și parțial în S.U.A.), ar fi de dorit să se respecte spiritul de libertate, deoarece alegerea profesiunii nu poate fi decît opera celui direct interesat de aceasta, cu condiția să se bazeze pe o bună cunoaștere a sa și a mediului ambiant.

T. D. Vaughan înscrie actul orientării în rîndul celor mai noi tehnici psihologice. „Ce poate știința modernă să ofere pentru a depăși propria noastră judecată, bazată pe experiența profesională ?*

---

* T. V. Vaughan, *Education and vocational quidance today*, London, Routledge, Kegan Paul, 1970, 160 p.

Autorul, lector la Institutul pentru educație al Universității din Londra, departamentul „Dezvoltarea copilului", este specialist în psihologia adolescenței, dar rămîne — așa cum paginile de față, închinate memoriei tatălui său, o dovedesc — un pasionat al rezolvării problemei capitale, ce se pune la toate vîrstele omului și pe toate meridianele : alegerea liberă și conștientă, ca și practicarea unei meserii în care, potrivit aptitudinilor, să obții cu orice preț succese și să ai sentimentul că ești util și strîns legat de grupul uman căruia îi aparții.

* Vezi în acest sens poziția specialiștilor români, de ex. *Studii de orientare școlară și profesională*, coord. științifici A. Chircev, D. Salade, E.D.P., 1971 : *Schiță a etapelor principale străbătute în ultima vreme de O.P. în România, începînd cu simpozioanele naționale de la București (1966) și Cluj (1967)* ; Ion Holban, *Orientarea școlară*, Ed. Junimea, Iași, 1973, ca și *Selecția și orientarea școlară și profesională în țara noastră în trecut și azi*, coord. științific dr. Mihai Peteanu, E.D.P. (sub tipar). De asemenea, pentru urmărirea dinamicii aptitudinilor pot fi consultate lucrări românești mai vechi : *Psihologie și viață*, E.S., 1969, *Orientarea școlară și profesională*, E.D.P., 1968 ; *Contribuții la orientarea școlară și profesională*, E.D.P., 1969 ; *Probleme ale învățămîntului profesional și tehnic*, E.D.P., 1969, *Laboratorul uzinal de psihologie, sociologie, pedagogie*, E.S., 1969, *Din tainele profesiunilor*, E.D.P., 1970 ; *Cercetări sociologice contemporane*, E.S., 1968 ; *Integrarea socială a tineretului*, E.S., 1969 și altele.

Cît de validă este această nouă tehnică ?". Sînt întrebări retorice la care autorul răspunde în continuare, punînd față în față numeroasele date ale cercetărilor contemporane, în scopul selecționării ideilor care rezistă confruntării. Ca „tehnică psihologică nouă" orientarea vehiculează permanent un instrument delicat — testul — de aceea atît testele de inteligență, cît și „testele de aptitudini" sau alte categorii de teste își găsesc în paginile volumului o temeinică descriere ilustrată de exemple și o apreciere critică, făcută în urma unor informații „la zi" (cap. 3) : avantaje și dezavantaje, valoare reală pentru depistarea intereselor profesionale și pentru orientare în general (pag. 31 și urm.)

Există în legătură cu aprecierea prin teste cîteva observații deosebit de utile pentru psihopedagogia școlară : „aprecierea finală ca urmare a aprecierilor parțiale nu poate fi o soluție" sau „nu există siguranța că fiecare întrebare individuală relevă conștiința participării subiectului" sau „rezultatele pot fi afectate de starea psihică a subiectului : teamă, ezitare, depresiune etc..." Interesante sînt și soluțiile asigurării unei aproximări obiective a realității prin teste : „întîmplarea — în cazul testelor cu întrebări la alegere — poate fi depistată prin înregistrarea erorilor și stabilirea gradului erorilor tipice" sau „întrebările referitoare la comportamentul atitudional, dublate (aceeași întrebare prezentă în altă parte a testului sub altă formă)" și altele.

Alături de teste, T. D. Vaughan subliniază și valoarea „dialogului" care, dincolo de posibilitățile de predicție privind adaptarea sau succesul în muncă, oferă o cale de stabilire a unei rețele de relații : între casă și școală, între educație și lumea muncii. Aceasta pentru că, descriind activitatea de orientare în școlile britanice și încercînd să descifreze căile viitoare posibile, autorul constată că în momentul de față, chiar oficiile, prin rolul lor de intermediar, nu pot realiza legătura între societate și școală, iar două domenii importante rămîn nedezvoltate : îndrumarea specifică a învățămîntului elementar și educația părinților cu privire la cerințele societății contemporane. Alături de diferite modalități de realizare a dialogului, cartea mai propune : a) înlocuirea amatorismului cu un sistem în care să fie antrenați numai profesioniștii (sînt cîteva pagini interesante referitoare la omisiunile făcute frecvent în înregistrările datelor pe care le furnizează școlile — p. 62 și urm.) ; b) integrarea tuturor eforturilor de orientare într-un sistem — și aici autorul ne oferă o soluție foarte apreciată de specialiști — echipa de orientare.

Instruirea specialiștilor se poate face prin inițierea unor cursuri anumite, fie la nivelul instituțiilor care-i folosesc, fie la nivelul universităților. O recomandare călduroasă primesc programele de radio și televiziune. Ilustrate cu exemple pentru consilieri (de pildă : cum pot fi folosite testele sau cum poate prinde viață ideea îndrumării ca proces continuu), ca și cu filme, texte literare, ediții speciale, emisiunile pot strecura copiilor ideea de orientare înainte de a intra în grija serviciului de orientare propriu-zis.

O pledoarie convingătoare schițează autorul pentru introducerea informării cu caracter de orientare, la sfîrșitul fiecărui ciclu școlar, ca și pentru păstrarea legăturii cu absolvenții după terminarea școlii. Nevoie de informație continuă au deci copiii și tinerii, dar și părinții și educatorii.

În momentul în care — pe plan mondial — familia nu mai poate singură să aibă în mod sistematic grija viitorului pentru membrii ei, potrivit inclinațiilor și aspirațiilor lor, cînd viața socială impune necesitatea unor alegeri variate și permanente, o carte despre ceea ce

reprezintă „orientarea profesională" astăzi şi despre legăturile strînse cu educaţia este deosebit de actuală.

Totodată, pentru ţara noastră, ţară cu o bogată tradiţie în acest domeniu, o informare în legătură cu locul orientării profesionale în sistemul educativ britanic sau cu relaţiile strînse ce se stabilesc între orientarea profesională şi cea şcolară sau cea personală, aşa cum se concep astăzi, atît în Anglia cît şi în S.U.A., este productivă şi utilă pentru un public foarte larg.

ELENA BEJAT

STUDII DE METODICĂ A LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE*

Susţinutul demers de perfecţionare a procesului instructiv-educativ înscrie prin recenta lucrare de metodologie a predării limbii şi literaturii române o prezenţă ştiinţifică remarcabilă, datorită contribuţiei studiilor componente ce se situează în sistemul de referinţă al unor coordonate fundamentale ca : îmbinarea didacticii cu metodologia practicii sociale, cercetarea trebuind să aibă la bază atît cerinţele construcţiei socialismului şi comunismului cît şi cuceririle ştiinţei şi tehnicii contemporane ; abordarea unei viziuni metodologice interdisciplinare, dialectice, sintetice, implicînd respingerea unilateralităţii „metodei unice" şi folosirea unui larg registru de metode şi a unor multiple combinaţii de procedee ; solicitarea, organizarea şi valorificarea creativităţii, raportul bilateral, unitar organic, de colaborare şi participare activă a educatorului şi a educatului constituind un element esenţial al actului educativ ce subconducerea profesorului transformă pe elev în subiect al procesului instructiv-educativ, realizînd autoeducaţia, autoformarea.

În această optică novatoare sînt tratate, de-a lungul unor substanţiale şi documentate studii, probleme metodologice de mare actualitate : progresul în metodologia procesului de învăţămînt (Pavel Apostol) ; metodologie didactică şi tehnologie didactică (Vasile Bunescu) ; interdisciplinaritate în studiul literaturii şi limbii române, modalităţi de analiză a poeziei, arta scriitorului, studiul noţiunilor de teoria literaturii (Alexandru Bojin) ; studiu monografic al scriitorului (Gheorghe Ursu) ; probleme metodologice ale predării citirii (Eugen Blideanu) ; realizarea caracterului formativ al compunerilor (Ion Şerdeanu) ; principii de analiză gramaticală (Ion Diaconescu) ; forme de învăţare la limba română (George Beldescu).

Experimentînd în mod creator investigări actuale în teoria învăţării, la care şi-au adus preţioase contribuţii oamenii de ştiinţă ca : J. Dewey, H. Wallon, I. S. Vîgotski, J. Piaget, P. I. Galperin, I. V. Leontiev, G. S. Bruner, R. Gagné, J. Linhart, G. H. Meed, A. Smirnov ş.a., studiile amintite mai sus evidenţiază că învăţarea este o formă specifică de activitate, un proces reglator şi de comunicare, prin care se formează abilităţi şi însuşiri psihice şi că adevărata misiune a educatorului este nu numai de a da informaţii şi a testa stăpînirea lor de către elevi, ci şi de a transforma şi ordona materialul de învăţat în structuri de învăţare, a spori autonomia elevilor şi a-i stimula, a crea condiţiile necesare învăţării, a pune accentul pe obiectivele comportamentale, a favoriza ponderea muncii în grup, a îndruma învăţarea.

Această optică nouă este operantă în cadrul concepţiei învăţămîntului integrat al ştiinţelor, concepţie promovată de

* *Coordonator :* Al. Bojin. *Autori :* Pavel Apostol, V. Bunescu, Al. Bojin, G. G. Ursu, E. Blideanu, I. Şerdeanu, I. Diaconescu, G. Beldescu, E.D.P., Bucureşti, 1974.

UNESCO și axată pe coordonatele : organizarea conținutului învățămîntului ca un ansamblu coerent ; evitarea compartimentărilor exagerate dintre diferitele discipline și a repetițiilor ; desprinderea unor principii fundamentale integratoare ; introducerea în învățămînt a unor discipline de graniță ; conceperea studiului științei ca cercetare, însușirea mijloacelor de exprimare științifică (terminologie, grafică, statistică etc.) ; depistarea și promovarea intereselor și aptitudinilor științifice deosebite.

Concretizînd o viziune științifică a modernizării procesului instructiv-educativ implicînd raportul dialectic dintre vechi și nou, temeinicele și aprofundatele studii ce alcătuiesc volumul menționat militează pentru studierea limbii și literaturii române axate pe : realizarea educației multilaterale a elevului ; folosirea unui larg registru metodologic, înlăturîndu-se absolutizarea și exclusivismul „metodei unice" ; punerea în lumină a rolului hotărîtor pe care îl are profesorul în desfășurarea procesului paideutic și a necesității libertății de acțiune metodologică creatoare a acestuia ; respingerea în interpretarea operei literare a sociologismului vulgar, a abordării strict documentariste pozitivist-istorice, a divagației impresioniste ; punerea pe prim plan în studierea literaturii române a analizei textului literar, a „întoarcerii la text" și aprofundării studiului noțiunilor de teoria literaturii ; trezirea interesului și pasiunii științifice a elevilor, solicitarea și dezvoltarea gîndirii lor creatoare prin folosirea metodelor active.

De o cuprinzătoare și temeinică investigație metodologică științifică, volumul *Studii de metodică a limbii și literaturii române* constituie o contribuție de valoare în domeniul modernizării învățămîntului.

ION ORGHIDAN

JOCURI ȘI EXERCIȚII PENTRU DEZVOLTAREA FIZICĂ A PREȘCOLARILOR*

Un colectiv de autori — pedagogi și specialiști în domeniul educației fizice — prezintă o lucrare de actualitate, care constituie un bogat și prețios material pus la îndemîna educatoarelor.

Cuvîntul introductiv reușește să evidențieze sarcinile cuprinse în documentele de partid privind educația fizică a preșcolarilor și anume : practicarea zilnică a jocurilor și exercițiilor fizice desfășurate în aer liber.

În prima parte, lucrarea cuprinde *jocuri de mișcare*, prezentate pe grupe de vîrstă, care pot fi folosite atît în activitățile comune cu o întreagă grupă de copii, cît și în activitatea la libera alegere ce se practică zilnic. Prezentarea jocurilor de mișcare orientează educatoarele și învățătoarele claselor mici în alegerea, conducerea și desfășurarea jocului. Este de remarcat faptul că descrierea jocurilor este precedată de enunțarea temei (mers, alergare, săritură, tîrîre, aruncare etc.), fapt ce facilitează alegerea lui. Numărul mare de jocuri cu tematică lasă educatoarelor libertatea de a alege pe cele mai potrivite pentru fiecare grupă de vîrstă.

Inspirate din viața cotidiană, jocurile „Miliția nul", „Atenție la stop", „Copii harnici" au și o autentică valoare educativă, contribuind la orientarea copiilor, înarmîndu-i cu deprinderi utile, necesare vieții de toate zilele.

---

* *Jocuri și exerciții pentru dezvoltarea fizică a preșcolarilor*, autori : Silvia Dima, Elena Firea, Elena Bojin, Ileana Sima (coordonator Silvia Dima), Editura didactică și pedagogică, București, 1974.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

În partea a doua a lucrării, referitoare la *exercițiile pentru dezvoltarea fizică*, autoarele subliniază importanța și influența exercițiului fizic asupra dezvoltării organismului și categoriile de exerciții care se pot practica.

Prin sugestiile date și prin schițele privind unele instalații și aparate pentru jocuri și exerciții fizice, autoarele vin în întîmpinarea celor care se ocupă cu amenajarea curților și spațiilor de joc pentru copiii preșcolari.

Reține atenția în mod special ultima parte a lucrării — *jocuri și exerciții de gimnastică cu obiecte portative* — care cuprinde : exerciții cu caracter de joc în doi sau trei copii : exerciții cu caracter de joc colectiv și ștafete, precum și programe scenice cu obiecte portative ; exerciții cu caracter individual.

Prezentarea și descrierea exercițiilor reprezintă un instrument concret de lucru pentru educatoare, mai ales în condițiile aplicării actualei programe de educație fizică, care prevede exerciții de gimnastică ritmică modernă.

Pentru realizarea ansamblurilor cu obiecte portative, autoarea enumeră o serie de cerințe cum ar fi : necesitatea cunoașterii exercițiului, a duratei de execuție, folosirea acompaniamentului muzical, în special a melodiilor simple ritmate și altele. Oprindu-ne asupra indicației că ele pot fi executate numai de copii de 5—6 ani, ne rezervăm părerea că pot fi realizate și cu copii de vîrstă mai mică, eventual în combinații mai ușoare.

Terminologia folosită este accesibilă, clară, cu denumiri sugestive.

Volumul oferă un material judicios selecționat și sistematizat și își găsește utilitate în activitatea zilnică cu copiii preșcolari, precum și la pregătirea serbărilor preșcolare și a programelor demonstrative.

MARIA DUMITRESCU

POEZIE, CÎNTEC, JOC*

Între 3 și 6 ani copilul trece printr-o importantă etapă de dezvoltare generală, fizică și psihică. Ținînd seama de specificul acestei vîrste, cînd copilul asimilează bogățiile limbii materne, cînd își poate însuși multe cunoștințe, un mijloc important pentru educația intelectuală a copiilor îl constituie poeziile, cîntecele, scenetele și ghicitorile. Antologia de față vine în sprijinul părinților și educatoarelor cu astfel de creații.

Materialul cuprins este împărțit în cinci capitole : poezii, cîntece, scenete, jocuri și ghicitori. Tematica acestora se înscrie în domenii variate ca, de pildă, întîmplări din viața copiilor, din activitatea oamenilor muncii din patria noastră. sărbătorirea celor mai semnificative evenimente (Ziua Republicii, sărbătorirea pomului de iarnă, ziua de 8 Martie, 1 Iunie, sfîrșitul de an școlar). Cunoscut fiind că la vîrsta de 3—6 ani copiii se joacă mult, că jocurile lor evoluează pe măsura contactului lor cu adulții, volumul cuprinde și un număr restrîns de jocuri de mișcare, de perspicacitate, pentru dezvoltarea gîndirii.

Un aspect îmbucurător pentru noi, cei care lucrăm zi de zi cu copiii, îl constituie faptul că în prezentul volum, pe lîngă poeți și scriitori de mare prestigiu, colaborează și educatoare, ale căror creații au fost primite cu plăcere de copii și de spectatori.

Antologia de față poate fi folosită de părinți, în vederea educării copiilor în familie, cît și de educatoare, în cadrul diferitelor activități instructiv-educative din grădiniță.

FLORICA ANDRAȘ

---

* *Poezie, cîntec, joc*, ediție îngrijită de Silvia Dima, Editura „Ion Creangă", București, 1974.

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

Redacția : București,
str. Sfinții Apostoli nr. 14,
sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

PROFESORI, ELEVI !

Vă informăm că în cursul anului 1975, culegerile metodice **„Radioteleșcoală"** vor apărea la sfîrșitul lunilor : februarie, aprilie, iunie, august, octombrie, decembrie.

Culegerile **„Radioteleșcoală"** vor cuprinde în continuare pe lîngă îndrumări metodice de RTVS și probleme, **exerciții, soluții în ajutorul candidaților la bacalaureat și admitere în învățămîntul superior** (matematică, fizică și limbi străine).

De asemenea, în paginile culegerii noastre vă veți reîntîlni cu **fișierul filozofic** și de **terminologie literară.**

Culegerea poate fi procurată de la chioșcurile de difuzarea presei.

În atenția colaboratorilor

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri și trimise redacției în primul și al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărți 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate, sau care nu se încadrează în profilul publicației noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției la care funcționează, precum și adresa locuinței.

Redacția răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicabile nu se restituie.

Tiparul executat sub cd. 1661 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, București
Republica Socialistă România

I 4069.

revista de pedagogie

ANUL XXIV

2

FEBRUARIE
1975

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1990 1 IUL 2014

97

- IUL. 2015

REVUE DE PADAGOGIE Nr. 2/1975
Sommaire

* * * — Mesures en vue de l'augmentation du niveau de formation des élèves • **Rodica Ciurea** — La modernisation du contenu — condition essentielle du progrès du processus didactique • **Dumitru Salade** — La contribution des méthodes pour la modernisation de l'enseignement • **Andrei Dancsuly** — La recherghe pédagogique — devant certains objectifs nouveaux • **Teodor Gal** — L'intégration de l'enseignement à la recherche et la production • **Miron Ionescu** — Au sujet de „l'échantillonage" et du „sondage" à la leçon • **Iuliu Ferenczi, A. Horvath** — Aspects de l'approche systématique de la didactique • **Doina Varna** — L'instruction programmée dans des petits groupes • **Natalia Popa, Ana Codrin** — L'apprentissage par la découverte à l'écologie • **Ion Drăgotoiu** — Fonctions formatives du document littéraire aux leçons introductives de littérature • **Ana Felea** — Le rôle de l'intérêt cognitif dans l'apprentissage des langues étrangères • **Ileana Lászlóffly** — L'introduction des élèves dans la connaissance scientifique de la nature. • Livres-Idées.

REVIEW OF EDUCATION No. 2/1975
Abstracts

* * * Some measures for the Raise of Pupils' Training Level • **Rodica Ciurea :** The Modernization of the Content — A Primary Condition of Progress in the Teaching Process • **Dumitru Salade :** The Contribution of Methods to the Modernization of Education • **Andrei Dancsuly :** The Educational Research Facing New Objectives • **Teodor Gal :** The Integration of Education with Research and Production • **Miron Ionescu :** On "sampling" and "probing" to classes • **Iuliu Ferenczi ; A. Horvath :** Aspects of the Systematic Approach to Didactics • **Doina Varna :** Programmed Instruction in Small Groups • **Natalia Popa, Ana Codrin :** Learning by Discovery in teaching Ecology • **Ion Drăgotoiu :** Formative Functions of the Literary Document in Introductory Lessons of Literature • **Ana Felea :** The Role of the Cognitive Interest in Learning a Foreign Language • **Ileana Lászlóffy :** The Introduction of Pupils to the Scientific Knowledge of Nature

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, învăţ. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEŞAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANŢA SORIK.

Redacţia : Str. Sf. Apostoli nr. 14, Bucureşti, sect. 6.
Tel. 15.85.74

I 4069.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXIV Nr. 2 FEBRUARIE 1975

... 2022

CUPRINSUL

*** — Ridicarea nivelului de pregătire a elevilor — obiectiv major al școlii noastre. 3

PERFECȚIONAREA METODOLOGIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

Rodica Ciurea — Modernizarea conținutului — condiție primordială de progres al procesului didactic. 10

Dumitru Salade — Contribuția metodelor la modernizarea învățămîntului. 14

Andrei Dancsuly — Cercetarea pedagogică în fața unor noi obiective. 19

Teodor Gal — Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția. 24

MODERNIZAREA TEHNICILOR DE PREDARE

Miron Ionescu — Despre „eșantionare" și „sondaj" în lecție. 29

Iuliu Ferenczi, A. Horváth — Aspecte ale abordării sistemice a didacticii. 34

Doina Varna — Instruirea programată în grupe mici. 40

Natalia Popa, Ana Codrin — Învățarea prin descoperire în cadrul ecologiei. 46

Ion Drăgotoiu — Funcții formative ale documentului literar în lecțiile introductive la literatură. 51

Ana Felea — Rolul interesului cognitiv în învățarea unei limbi străine. 55

Ileana Lászlóffy — Introducerea elevilor în cunoașterea științifică a naturii. 59

*

Iulian Nica — Profesorul Ilie Popescu Teiușan la a optzecea aniversare. 63

22912.

CĂRȚI — IDEI

Pavel Mureșan	— „Psihologie socială“ de P. Golu.
Andrei Novak	— „Hazard și probabilitate în gîndirea copilului“ de E. Fischbein.
Romeo Poenaru	— „Abecedar“ de Trăilă Spăriosu.
Dumitru Muster	— Dicționar enciclopedic de pedagogie modernă. în limba franceză (pg. 28).
Em. D.	— Școala bîrlădeană.

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ Нр. 2/1975 г.

— Содержание —

*** Мероприятия в виду повышения уровня подготовки учеников ● РОДИКА ЧУРЯ Модернизация содержания-основное условие прогресса дидактического процесса ● ДУМИТРУ САЛАДЕ, Содействие методов к модернизации образования ● АНДРЕЙ ДАНЧУЛИ, Педагогическое исследование перед новыми обективами ● ТЕОДОР ГАЛ, Инте грирование образования с исследованием и производством ● М. ИОНЕСКУ, Об „образце“ и „зондировании“ на уроке ● И. ФЕРЕНЦИ и А. ХОРВАТ, Аспекты ситемного приступления к дидактике ● Д. ВАРНА, Программированная инструкция в мелких группах ● Н. ПОПА и А. КОДРИН, Обучение особом перераскрытия в рамке экологии ● И. ДРЭГОТОЮ. формативные функции литературного документа в выступительных уроках по литературе ● А. ФЕЛЯ, Роль познавателного интереса в обучении иностранного языка ● И. ЛАСЛОФИ, Введение учеников в научное озна комление природы ● ЮЛИЯН НИКА, Профессор Илие Попеску Теюшан на 80-ой годовщине ● КНИГИ — ИДЕМ.

La propunerea redacției, numărul 2/1975 al „Revistei de pedagogie“ a fost elaborat cu sprijinul catedrei de pedagogie de la Universitatea „Babeș-Bolyai“ din Cluj-Napoca. (Studiile cuprinse în paginile 10—62). Din lipsă de spațiu au mai rămas în portofoliul redacției cîteva articole, care vor fi incluse în numerele următoare ale revistei.

Mulțumim și pe această cale catedrei de pedagogie și îndeosebi tov. prof. univ. dr. Dumitru Salade, șeful catedrei, pentru contribuția adusă.

RIDICAREA NIVELULUI DE PREGĂTIRE A ELEVILOR — OBIECTIV MAJOR AL ȘCOLII NOASTRE*

Dat fiind ritmul deosebit de accelerat al dezvoltării sociale, pentru a-și îndeplini în condiții tot mai bune rolul de factor propulsiv al acestei dezvoltări, școala este chemată să-și perfecționeze continuu activitatea în toate direcțiile și sub toate aspectele. De aici rezultă necesitatea unei asemenea pregătiri a elevilor încît aceștia să-și poată însuși noile cuceriri ale științei și ale tehnicii pentru a face din ele instrumente fundamentale ale participării creatoare la lupta pentru progresul social. Tinerii care absolvă școli de diferite grade trebuie să dispună de o mare mobilitate intelectuală, de o fermă orientare ideologico-politică comunistă, de un profil moral înaintat, de o pregătire pentru muncă și pentru profesiune care să le permită integrarea activă în viața productivă și în întregul sistem de relații sociale din societatea noastră, la a cărei perfecționare urmează să contribuie.

Pe fondul acestor obiective generale ale învățămîntului nostru, documentele Congresului al XI-lea, Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România reliefează că una din principalele sarcini ale învățămîntului în etapa actuală este să asigure un asemenea nivel al pregătirii „încît școala să fie parcursă cu bune rezultate de toți copiii"... „Obligația statului, a societății — subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu — nu este să-i scoată afară din școală pe cei care învață mai greu, ci să găsească mijloacele potrivite pentru a-i ajuta pe toți copiii să-și însușească cunoștințele corespunzătoare". În lumina acestei sarcini, școala, împreună cu toți ceilalți factori răspunzători de educarea elevilor este chemată să adopte măsuri eficace care să ducă la îmbunătățirea nivelului de pregătire a elevilor, astfel încît să fie lichidată repetenția în învățămîntul obligatoriu și să fie micșorate dimensiunile și frecvența acestui fenomen pe celelalte trepte de învățămînt.

În ampla acțiune de realizare a obiectivelor mai sus prezentate există cîteva domenii către care trebuie să ne îndreptăm atenția cu deosebire :

1. ADOPTAREA UNEI ATITUDINI CREATOARE FAȚĂ DE CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI. Dintre numeroasele aspecte pe care le comportă o atitudine creatoare, eficientă a profesorului în realizarea planurilor de învățămînt, a programelor și în folosirea mijloacelor de instruire ne oprim asupra cîtorva care au o influență hotărîtoare în îmbunătățirea rezultatelor activității școlare.

În primul rînd, principala sarcină care revine cadrelor didactice în acest domeniu este aceea de a înțelege cît mai bine locul pe care-l ocupă obiectul ce-l predau în sistemul pregătirii generale a elevilor, contribuția acestuia la îndeplinirea obiectivelor generale ale activității instructiv-educative. Aceasta permite profesorului să-și stabilească obiectivele de ordin instructiv și educativ ce trebuie realizate prin predarea fiecărei discipline într-un ciclu de învățămînt. În legătură cu aceasta, profesorul de orice specialitate trebuie să pornească de la ideea că transmiterea cunoștințelor, indiferent de cantitatea și natura lor, nu trebuie să fie un scop în sine. Tot ceea ce întreprinde profesorul pe linia însușirii cunoștințelor de către elevi și a formării personalității lor, trebuie să se subordoneze necesității de a asigura obținerea unor rezultate precise, specifice contribuției pe care o aduce obiectul respectiv la pregătirea elevilor.

Din multitudinea sarcinilor pe care le are de îndeplinit fiecare obiect de învățămînt, profesorul trebuie să selecteze pe acelea care realizează în cel mai

---

* Elaborat de TRAIAN POP, OISIE ȘAFRAN, ION T. RADU și EM. DIMITRIU.

înalt grad obiectivele majore ale educației și anume însușirea unei bogate culturi generale, științifice și o temeinică pregătire profesională, formarea concepției științifice despre lume, dezvoltarea conștiinței social-politice, cultivarea capacităților intelectuale necesare instruirii continue și educarea trăsăturilor morale.

În acest spirit, bunăoară, finalitatea limbii române în școala generală este însușirea limbii ca mijloc de comunicare orală și scrisă, corectă din punct de vedere gramatical. În acest sens, predarea gramaticii trebuie să însemne nu atît memorarea unor reguli și definiții, cît un mijloc de cunoaștere a limbii, de formare a deprinderilor de exprimare corectă. De asemenea, activitățile de dezvoltarea vorbirii și de compunere, începînd de la grădiniță pînă în clasele superioare ale învățămîntului, trebuie să constituie un exercițiu sistematic de însușire a limbii, de formare a capacității de exprimare coerentă și nuanțată. Atît în clasele gimnaziale cît și în învățămîntul liceal, studiul literaturii are menirea să-l formeze pe elev ca cititor de literatură, prin dezvoltarea interesului pentru lectură, prin înarmarea lui cu anumite criterii de apreciere a operelor literare, prin cultivarea gustului estetic, a discernămîntului în ierarhizarea valorilor literare.

În același fel trebuie înțelese și sarcinile predării limbilor străine, unde, accentul trebuie să cadă pe însușirea limbii vii ca mijloc de comunicare uzuală. În acest scop, este necesar să ne îndreptăm atenția către formarea deprinderii de citire și scriere corectă în limba străină, de întreținerea unei conversații pe teme variate, precum și către formarea capacității de a reda clar, oral și în scris, conținutul unui text, de a exprima o opinie personală. În sfîrșit, este necesar ca, studiind o limbă străină, elevul să fie introdus în cultura poporului respectiv, să aibă acces la cuceririle științei și tehnicii contemporane și, totodată, să fie capabil să prezinte unele realități politice, economice, sociale și culturale din țara noastră în limba respectivă.

Tot astfel predarea istoriei nu trebuie să fie atît o înșiruire de fapte și date, cît un prilej de a dezvălui elevilor legitatea dezvoltării sociale, semnificația unor evenimente deosebite în evoluția omenirii, rolul maselor populare în făurirea istoriei, înțelegerea specificului cauzalității în desfășurarea fenomenelor istorice și mai ales dezvăluirea interdependenței dintre evenimentele istorice din țara noastră și cele din lume, precum și cunoașterea culturii universale. Punînd accentul pe contribuția poporului nostru la promovarea valorilor materiale și spirituale ale omenirii, este mai puternic valorificată contribuția acestui obiect la educarea patriotică și internaționalistă a elevilor. În felul acesta se cultivă la elevi sentimentul de mîndrie națională, element esențial în procesul educării lor în spiritul patriotismului socialist. Un model de tratare a problemelor de bază ale istoriei poporului și partidului nostru ni-l oferă Programul partidului adoptat la cel de-al XI-lea Congres al P.C.R.

În ceea ce privește predarea matematicii, fizicii, chimiei și biologiei, este necesar să se urmărească cu deosebire formarea conceptelor de bază ale acestor științe, însușirea metodei experimentale de cunoaștere a realității (formularea unei ipoteze, disocierea factorilor de care depinde fenomenul, deprinderea de a mînui aparatele și instrumentele etc.), formarea capacității de transfer (aplicarea cunoștințelor de matematică în studiul fizicii și al chimiei, folosirea cunoștințelor de fizică în alte domenii de cercetare), formarea unor deprinderi practice necesare în viață și pentru viitoarea profesiune, stimularea creativității tehnico-științifice. Experiența școlară demonstrează totodată, că stabilirea unei legături strînse între cunoștințele dobîndite la aceste discipline și activitatea practică, sublinierea aspectelor aplicative ale conținutului lor, precum și efectuarea de lucrări practice constituie mijloace eficiente de înțelegere și însușire temeinică a cunoștințelor.

Activitățile tehnico-practice în școala generală trebuie astfel organizate încît să reprezinte mijloace eficace de inițiere a elevilor în tehnologii și lucrări de atelier de tip industrial, agricol, de gospodărire etc., de formare a priceperilor și deprinderilor de muncă fizică, precum și de cultivare a dorinței de a dezvolta patrimoniul material al patriei noastre. În pregătirea tehnică și tehnologică a elevilor, îndeosebi din școlile profesionale și licee, se va ține seama de faptul că stăpînirea reală a unor activități profesionale presupune nu numai cunoștințe temeinice în domeniul respectiv și deprinderi practice solide, ci și unele calități umane cum sînt: interes pentru tehnică, gîndire și activitate operativă, putere

de concentrare, simțul răspunderii, disponibilități spre cooperare, spre munca de echipă, dorința de a se instrui ; asemenea calități trebuie cultivate la elevi în toți anii de pregătire.

Abordarea creatoare a conținutului de către fiecare profesor înseamnă și evitarea tendinței de supraapreciere a importanței obiectului respectiv, supraapreciere care se concretizează în exces de informații, în ignorarea adevărului că aptitudinile tuturor elevilor pentru studierea unui obiect nu sînt aceleași, exigență exagerată în aprecierea cunoștințelor, aglomerarea elevilor cu teme pentru acasă. O altă cerință importantă cu privire la realizarea conținutului învățămîntului este aceea ca profesorul să adopte o atitudine flexibilă (dar riguros determinată de considerente științifice și condiționată de temeinica lui pregătire) în aplicarea prevederilor programei și în folosirea manualului. Este vorba de evitarea insistenței pe chestiuni de amănunt, pe aspecte descriptiviste, în favoarea reliefării ideilor majore a căror cunoaștere îl conduce pe elev la sesizarea sistemului logic specific disciplinei respective și a introducerii unei informații la zi, accesibile și utile elevilor.

O contribuție esențială la pregătirea științifică a elevilor și la accentuarea caracterului formativ al predării fiecărui obiect, o constituie preocuparea profesorului de a realiza o largă deschidere a disciplinei pe care o predă către altele înrudite, în așa fel încît să se faciliteze integrarea de către elev a cunoștințelor în sisteme interdisciplinare. Folosirea creatoare a programelor înseamnă și selecționarea cu grijă a cunoștințelor a căror predare este menită să accentueze caracterul aplicativ al disciplinei în ansamblu. În felul acesta, se realizează și o mai strînsă legare a școlii de producție. Dezvăluirea avantajului pe care îl prezintă pentru elevi însușirea cunoștințelor în vederea aplicării lor în practică, trebuie să constituie una din principalele preocupări în munca de predare. Pentru aceasta, este necesară promovarea activităților productive, a unor procese tehnologice în cadrul cărora omul se poate manifesta ca factor transformator al realității și a lui însuși. Se impune, de asemenea, organizarea mai multor activități practice în cadrul cărora elevii înșiși să se convingă de utilitatea eforturilor îndreptate către dobîndirea cunoștințelor, fără de care nu s-ar putea manifesta în calitate de făuritori de bunuri materiale și spirituale. În asemenea condiții, elevii nu și-ar mai exprima îndoieli — așa cum deseori o fac — în legătură cu utilitatea cunoștințelor pe care și le însușesc cu eforturi foarte mari, uneori. Iată de ce este necesar să se afecteze mai mult timp pentru rezolvări de probleme, pentru efectuări de exerciții, experiențe de laborator, lucrări de sinteză, compuneri etc.

Toate acestea conduc la o reconsiderare a ponderii laturii teoretice a muncii de învățare față de cea aplicativă, în favoarea acesteia din urmă. Pentru elevi va deveni evident că dobîndirea de cunoștințe nu este un scop în sine, ci mai ales un mijloc de a se manifesta activ în rezolvarea diferitelor probleme pe care le ridică viața. Procedînd în acest fel, crește și valoarea formativă a învățămîntului prin determinarea unei atitudini a elevului față de învățare, ale cărei coordonate sînt : dobîndirea încrederii în el însuși și în capacitățile sale creatoare ; stimularea dorinței de sporire și de desăvîrșire a acestor capacități și verificarea lor prin propriile realizări ; creșterea încrederii în știință ; sporirea respectului pentru profesor ca reprezentant al acesteia ; surprinderea căilor progresului în toate aspectele activității umane.

Accentuarea caracterului formativ al învățămîntului nu înseamnă minimalizarea aspectului informativ al muncii de învățare, ci, dimpotrivă, asimilarea unor cunoștințe cu mare valoare instrumentală și operațională. Este vorba de o asemenea asimilare care să antreneze și să dezvolte cît mai mult capacitățile de cunoaștere ale elevului (spiritul de observație și investigare, gîndirea productivă, imaginația creatoare, memoria logică etc.). Ea trebuie să ducă totodată la însușirea și consolidarea tehnicilor de cunoaștere. Elevii să fie învățați să învețe, să-și formeze capacitatea de autoinstruire continuă atît de necesară în condițiile educației permanente impuse de ritmul dezvoltării societății în care trăim. În acest fel, elevii nu se vor angaja cu prioritate într-un proces de memorare, ci își vor pune probleme, vor adresa întrebări profesorului, se vor antrena în procesul de anticipare a soluțiilor, dobîndind calitățile omului modern, în vederea accesului la noutățile științei și ale artei. Ne aflăm, astfel, în fața unui aspect esențial al înde-

plinirii de către școală a sarcinii de a veghea la întărirea și păstrarea sănătății intelectuale a elevilor, formîndu-i ca ființe echilibrate, capabile să reacționeze adecvat la solicitările numeroase și complexe ale vieții moderne. Se impune, de asemenea, valorificarea conținutului învățămîntului în direcția formării concepției științifice despre lume și a trăsăturilor de voință și caracter corespunzătoare cerințelor moralei comuniste, precum și a sensibilizării elevilor pentru frumosul din natură, arta și viața socială.

2. ACTIVIZAREA MAXIMALĂ A ELEVILOR PRIN FORME ȘI METODE DIFERENȚIATE ȘI ADECVATE. Se impune din ce în ce mai mult o asemenea orientare a muncii de învățare, încît elevii să fie nu numai consumatori de informații, ci căutători activi ale acestora, prin eforturi intelectuale proprii, adică prin accentuarea caracterului independent al muncii de învățare. Aceasta înseamnă în principal a-i conduce pe elevi în parcurgerea procesului științific de elaborare a noțiunilor, categoriilor, principiilor, legilor etc. Trebuie să se dea muncii de învățare un mai pronunțat caracter de investigare, schimbîndu-se astfel raportul dintre metodele expozitive și cele active-aplicative, în favoarea celor din urmă. Aceasta impune folosirea intensivă a laboratoarelor, atelierelor și cabinetelor școlare, în așa fel încît aici elevii să dobîndească priceperi și deprinderi care, ca și cunoștințele cu care se corelează, să se integreze în sisteme din ce în ce mai largi. Laboratoarele și atelierele școlare își afirmă pe deplin utilitatea, cînd asigură și desfășurarea unor activități orientate spre scopuri productive (aplicarea unor formule tehnologice, măsurări și evaluări etc.). O atenție deosebită trebuie să se acorde și folosirii eficiente a cabinetelor pe specialități, acolo unde acestea sînt organizate. Ele nu trebuie să se limiteze la adunarea și expunerea într-o sală a materialelor necesare predării unei discipline. Cabinetul trebuie să fie, de fapt, tot un fel de laborator, urmînd ca elevilor să li se ofere posibilitatea de a munci independent și de a participa la dezbateri, realizîndu-se, totodată, și o individualizare a învățămîntului.

Este necesar ca formele și metodele muncii didactice să fie adaptate particularităților de vîrstă ale elevilor de pe diferite trepte de învățămînt. Astfel, în ultimele clase ale liceului, se vor îmbina forme și metode de activitate obișnuite în învățămîntul liceal cu cele caracteristice învățămîntului superior, în scopul familiarizării elevilor cu stilul de activitate propriu învățămîntului superior. În acest sens, se recomandă introducerea unor activități de tip seminarial, întocmirea de referate bibliografice, a unor lucrări de sinteză etc. Este, de asemenea, foarte important ca fiecare învățător și profesor să-și adapteze stilul de muncă, întreaga activitate de organizare și desfășurare a procesului de învățămînt la particularitățile individuale ale elevilor, la condițiile specifice ale clasei. Numai cunoscînd temeinic pe fiecare elev, învățătorii și profesorii pot asigura eficiența muncii instructiv-educative.

Ținînd seama de deosebirile care se manifestă între elevi în ceea ce privește capacitățile de asimilare a cunoștințelor și ritmurile de învățare la unele obiecte, învățătorii și profesorii vor organiza și desfășura activități diferențiate cu elevii, care să permită menținerea și stimularea ritmului de dezvoltare a copiilor cu posibilități intelectuale mai mari, precum și acordarea unui sprijin adecvat celor care, vremelnic, întîmpină dificultăți în activitatea de învățare. În acest sens, organizarea unor grupe omogene în cadrul aceleiași clase poate fi foarte utilă. În cadrul unor asemenea grupe, care reunesc elevi cu ritmuri de învățare aproximativ egale la anumite discipline, se pot formula exigențe potrivite nivelului elevilor respectivi, teme de muncă independentă adecvate posibilităților lor, acțiuni de sprijinire suplimentară etc., realizîndu-se un învățămînt mai bine adaptat capacităților variate ale elevilor din aceeași clasă. În acest fel, elevii care întîmpină, vremelnic, unele greutăți la învățătură, pot fi stimulați prin măsuri corespunzătoare, fără ca acei care obțin rezultate foarte bune să fie frînați în dezvoltarea lor.

În cadrul activităților de muncă independentă, în clasă, se vor da elevilor teme diferențiate, în funcție de pregătirea lor, în așa fel încît toți să lucreze efectiv și să înregistreze progrese la învățătură. Pentru intensificarea sprijinului acordat elevilor care întîmpină dificultăți la studiu, învățătorii și profesorii vor organiza activități suplimentare (meditații) de 2—3 ori pe săptămînă, în funcție de programul fiecărei școli. O atenție sporită se va acorda copiilor care nu dispun

de condiții favorabile de studiu în familie, celor care au absentat din diferite motive etc. În acest scop, se impune extinderea rețelei școlilor cu program prelungit și antrenarea unui număr mai mare de elevi în activitățile acestora. La aceste școli, precum și la acelea cu internat, elevii trebuie să beneficieze, zilnic, de îndrumarea profesorilor în efectuarea temelor și în munca de învățare, în general. Nu trebuie să uităm că eficiența muncii independente a elevilor, cu rol hotărîtor pentru progresul lor la învățătură, depinde de însușirea de către ei a metodelor de lucru, a tehnicilor de instruire, iar acestea trebuie dobîndite sub îndrumarea nemijlocită a profesorului, în clasă sau în efectuarea dirijată a temelor date acasă.

În condițiile cuprinderii tuturor promovaților clasei a VIII-a în anul I de liceu, trebuie să se ia asemenea măsuri de pregătire a acestora, încît întregul efectiv să termine, cu bune rezultate, cel puțin prima treaptă a învățămîntului liceal. Paralel cu sprijinirea elevilor care întîmpină unele dificultăți în însușirea cunoștințelor să nu fie micșorată nici un moment atenția pentru stimularea elevilor buni și foarte buni, prin îndeplinirea unor sarcini mai complexe, în cadrul cercurilor pe specialități, prin olimpiade, concursuri care îngăduie, prin natura activității pe care o presupun, lărgirea și aprofundarea informației, dezbateri creatoare, lucrări aplicative etc.

Pentru evitarea supraîncărcării elevilor, este necesară și o dozare rațională a temelor. În acest sens, la clasa I nu se vor da teme scrise pentru acasă. La toate celelalte clase, la desen,muzică, lucru manual, caligrafie, de asemenea nu se vor da teme pentru acasă. Nu li se va cere elevilor efectuarea de hărți ca temă pentru acasă, sau transcrierea notițelor, a schemelor și desenelor executate în clasă. Pentru a spori eficiența lucrărilor scrise ale elevilor, învățătorii și profesorii sînt datori să controleze cu regularitate caietele acestora. Pe baza analizării lor, se va întocmi o evidență a greșelilor tipice și a lacunelor din pregătire și se vor lua măsurile corespunzătoare de remediere.

O atenție sporită trebuie să se acorde verificării și aprecierii cunoștințelor elevilor, accentuîndu-se caracterul stimulativ al acestor activități. Nota trebuie să reflecte nivelul de pregătire a elevului. În contextul tratării individuale a elevilor, întemeiată pe cunoașterea profundă a fiecăruia în parte, a condițiilor lui de viață și de muncă, precum și a evoluției situației școlare, va trebui ca și aprecierea pregătirii să se facă din perspectiva care se pune la terminarea unui ciclu de învățămînt. Acolo unde se apreciază că un elev ar putea recupera, la un anumit obiect, golurile existente în pregătirea lui dintr-o anumită clasă, i se dă posibilitatea să realizeze acest lucru în clasa următoare.

Atunci cînd profesorul evaluează pregătirea elevilor, principalul criteriu ar trebui să fie nu atît *ce* și *cît* știu ei, ci *ce sînt în stare să facă și să realizeze* ei, pe baza cunoștințelor însușite.

3. RECONSIDERAREA RELAȚIILOR PROFESOR-ELEVI. În reușita tuturor elevilor la învățătură un rol hotărîtor revine personalului didactic, de a cărui activitate și pregătire științifică și psihopedagogică depind atît valorificarea conținutului, cît mai ales modalitățile de antrenare a elevilor într-o activitate de cunoaștere cît mai productivă. Un conținut oricît de bine selecționat prin planuri, programe, manuale nu poate să-și dezvăluie valențele formative decît în funcție de felul în care învățătorul și profesorul știu să-i conducă pe elevi spre însușirea lui. Un aspect esențial al legăturii pe care o stabilește profesorul cu elevii este cel care ține de dimensiunea afectivă a activității pedagogice. Aceasta implică încredere reciprocă, atitudinea pedagogului de a pătrunde în lumea spirituală a elevului și de a-l face pe acesta din urmă să i se adreseze cu sinceritate și cu convingerea că va fi înțeles. Este necesar ca profesorul să adopte o asemenea atitudine în relațiile cu elevii, încît aceștia să se simtă stimulați de a-i comunica profesorului îndoieli, frămîntări, greutățile pe care le întîmpină și mai ales să dea curs liber curiozității lor de cunoaștere. Depinde de profesor ca elevul să nu se teamă de el ci dimpotrivă să trăiască sentimentul că găsește în profesor un îndrumător gata oricînd să-l ajute, un prieten în adevăratul înțeles al cuvîntului. Acțiunea pedagogică astfel realizată îi îngăduie profesorului o mai bună cunoaștere a elevilor și aceasta este, fără îndoială, una din condițiile fundamentale ale prevenirii eșecului în formarea multilaterală a acestora.

4. CONTROL EXIGENT ŞI ÎNDRUMARE COMPETENTĂ. În creşterea fundamentului muncii instructiv-educative din fiecare unitate şcolară o pondere de primă importanţă o are calitatea activităţii de îndrumare şi control exercitată de colectivul de conducere, grija pentru continua perfecţionare a personalului didactic.

Principalul aspect al acestei activităţi îl constituie grija pentru temeinica pregătire de specialitate, pedagogică, ideologică şi politică a cadrelor didactice. În acest sens, organizarea activităţii de perfecţionare la nivelul şcolii are o deosebită importanţă. Este necesar să se organizeze sistematic, în cadrul consiliului pedagogic, ca principal for de activitate metodică în şcoală, dezbaterii în jurul problemelor pe care le comportă îmbunătăţirea nivelului de pregătire a elevilor, să se întocmească planuri de intensificare a schimbului de experienţă în cadrul catedrelor, comisiilor metodice şi chiar al întregii şcoli. Consiliul pedagogic din fiecare şcoală, pornind de la rezultatele obţinute în activitatea de pregătire a elevilor, trebuie să iniţieze măsuri de generalizare a experienţei înaintate (lecţii demonstrative, comunicări ştiinţifice, desbateri etc.), precum şi de înlăturare a lipsurilor (elaborarea în comun a unor procedee metodice, pregătirea unor lucrări de laborator, sprijinirea cadrelor tinere etc.).

Un rol important în îmbunătăţirea rezultatelor muncii în şcoală revine directorului. Condiţia fundamentală a eficienţei muncii directorului o constituie cunoaşterea temeinică a activităţii cadrelor didactice, a pregătirii elevilor de care se ocupă aceştia şi competenţa cu care este apreciată această activitate. De aceea, este necesar ca directorii să participe frecvent la lecţii şi la alte activităţi din şcoală, să cultive la învăţători şi profesori convingerea că principalul criteriu de apreciere a muncii lor este nivelul de pregătire a elevilor. Sînt cu adevărat profesori buni aceia care, an de an, obţin rezultate de înalt nivel, confirmate cu prilejul concursurilor de admitere în şcolile de grad superior şi prin modul de integrare a absolvenţilor în viaţa socială. În acelaşi timp, cadrele didactice care vor continua să dea serii de elevi slab pregătiţi vor ridica problema oportunităţii menţinerii lor în învăţămînt. Grija directorului şi a cadrelor didactice pentru temeinica pregătire a fiecărei lecţii trebuie să fie continuă. În acest sens, este necesar ca fiecare învăţător şi profesor, indiferent de vechime şi grad didactic, să întocmească schiţe de lecţii din care să rezulte preocuparea de a asigura un conţinut ştiinţific şi la zi şi de a folosi metodele şi procedeele cele mai indicate pentru a-i activiza pe elevi. Bineînţeles că profesorii şi învăţătorii care nu au gradul definitiv vor întocmi, în continuare, planuri desfăşurate pentru fiecare lecţie.

Directorul va trebui să antreneze pe şefii catedrelor, pe responsabilii comisiilor metodice în activitatea de îndrumare şi control. O grijă deosebită trebuie să manifeste directorii liceelor şi pentru controlul şi îndrumarea activităţii filialelor care funcţionează pe lîngă unele şcoli generale. Trebuie să se ţină seama de faptul că unele filiale nu dispun încă de o bază didactico-materială la nivelul liceelor de care depind. Sînt necesare eforturi susţinute din partea personalului didactic care lucrează aici şi de sprijin continuu din partea conducerilor liceelor pentru a se asigura un nivel ridicat de pregătire a elevilor.

Directorul va trebui să fie în permanenţă foarte bine informat asupra stadiului în care se află pregătirea elevilor, din toate clasele, la toate obiectele. Pentru aceasta va înscrie în programul său de activitate măsuri cuprinzînd mijloacele respective de investigaţie (participarea la lecţie, lucrări de control, discuţii organizate cu profesorii şi elevii, participarea la şedinţele comisiilor metodice etc.). Trebuie să devină o preocupare permanentă pentru directori, ca şi pentru aparatul inspectoratului şcolar, evaluarea prin probe de sondaj a nivelului de pregătire a elevilor, sesizarea la timp a rămînerilor în urmă şi luarea măsurilor ce se impun în vederea îmbunătăţirii muncii. În ceea ce priveşte lucrările de control, se recomandă ca acestea să fie date trimestrial, la unele discipline cum sînt : lb. română, lb. maternă, istoria patriei, matematică, fizică, biologie, chimie, limbi străine, cu subiecte unice, la nivelul comunei, oraşului stabilite de directorii coordonatori sau inspectoratele şcolare. La unele obiecte de învăţămînt şi îndeosebi la clasele terminale, inspectoratul şcolar va organiza probe de control, o dată sau de două ori pe an, pe raza întregului judeţ. Verificarea şi aprecierea acestor lucrări se va face de către

comisii alcătuite din învățători și profesori sub îndrumarea, după caz, a directorilor coordonatori sau a inspectorilor școlari. Pe baza concluziilor desprinse din analiza lucrărilor de control, vor fi stabilite măsuri corespunzătoare vizînd atît pregătirea elevilor în etapele următoare, cît și activitatea cadrelor didactice.

Antrenarea mai intensă a celorlalți factori educativi la îndeplinirea sarcinilor de formare multilaterală a elevilor și coordonarea activităților acestor factori cu munca școlii sînt, de asemenea, sarcini importante ale directorilor. Organizațiile de pionieri și U.T.C. pot aduce o contribuție importantă la formarea unei motivații a învățării, în lărgirea orizontului de cunoștințe al elevilor, la formarea politică, morală, estetică și fizică a acestora prin activitățile specifice pe care le organizează. În mod deosebit, contribuția acestor organizații se arată a fi valoroasă în domeniul formării spiritului colectivist, al cultivării inițiativei, al însușirii unor deprinderi de comportare disciplinată. Eficiența acestei contribuții este însă hotărîtor condiționată de coordonarea vieții de organizație cu cea școlară. În acest sens, întocmirea planurilor comune de activități extrașcolare și participarea largă a cadrelor didactice la activitățile organizațiilor de copii și tineret sînt cu deosebire necesare.

Atragerea părinților la munca de formare a elevilor trebuie să constituie, de asemenea, o preocupare mai activă a școlii. În acest sens este necesar să se intensifice propaganda pedagogică în rîndurile părinților prin organizarea unor dezbateri în cadrul cărora părinții să ridice probleme concrete întîlnite în comportarea copiilor, iar profesorii să dea indicații la obiect, convingătoare și accesibile. Va trebui să se găsească mijloace de a-i convinge pe părinți că așa cum școala îi informează sistematic asupra evoluției elevului, este în interesul colaborării dintre școală și familie, ca și ei să informeze pe profesori deschis și sincer asupra manifestărilor elevilor, a căror cunoaștere iese din raza de observație a școlii.

Este evident că principalul ajutor al directorului în îndeplinirea sarcinilor de îndrumare, control și organizarea întregii activități de educare a elevilor, îl constituie dirigintele. Lui îi revine sarcina ca la nivelul clasei pe care o conduce să asigure unitatea condițiilor optime, de desfășurare a activității instructiv-educative.

Toți factorii implicați în desfășurarea procesului de învățămînt, ca și toate măsurile preconizate pentru perfecționarea acestuia își au importanța lor necontestată, dar este neîndoielnic că educatoarele, învățătorii și profesorii reprezintă factorul hotărîtor în obținerea unor rezultate tot mai bune. Planurile de învățămînt, programele școlare, manualele, mijloacele audio-vizuale, echipamentul școlar în genere sînt factori ai progresului numai în măsura în care cadrele didactice știu să le folosească în slujba unor scopuri instructiv-educative, corect concepute din punct de vedere științific. Interesul și receptivitatea corpului nostru didactic, activitatea acestuia, care s-a angajat cu dăruire în opera de educare comunistă a tineretului patriei noastre, sub conducerea organizațiilor de partid, constituie chezășia mersului ascendent al școlii noastre.

Pentru a veni în sprijinul educatoarelor cu îndrumări privind aplicarea noii programe, „Revista de pedagogie" editează culegerea metodică intitulată PERFECȚIONAREA ACTIVITĂȚILOR INSTRUCTIV-EDUCATIVE ÎN GRĂDINIȚĂ. Primul volum va apare la începutul lunii martie. Costul unui exemplar este de lei 10.

MODERNIZAREA CONȚINUTULUI — CONDIȚIE PRIMORDIALĂ DE PROGRES AL PROCESULUI DIDACTIC

Conf. univ. dr. RODICA CIUREA

Deși problema conținutului procesului de învățămînt a reținut atenția și a incitat meditația cadrelor de cercetare din domeniul pedagogiei, cu deosebire în ultimele decenii, totuși ea continuă să rămînă actuală, solicitînd noi încercări și determinînd noi luări de poziție. Situația pare paradoxală dacă ne gîndim că în acest domeniu s-au operat cele mai însemnate modificări, impuse de necesitatea de a pune de acord informația didactică destinată școlii, cu informația semantică, acumulată în știința și cultura contemporană.

Este de reținut, de asemenea, insistența preocupărilor în direcția realizării unui învățămînt formativ, teză care a căpătat valoare de principiu în organizarea conținutului acestui proces. Fără a aborda în detaliu problema caracterului formativ al conținutului învățămîntului, ne vom opri totuși asupra cîtorva aspecte, care ni se par mai puțin relevate și subliniate în studiile de specialitate.

Una dintre problemele cele mai spinoase ale pedagogiei contemporane este aceea a realizării unei cît mai depline concordanțe între procesul de educație și indicatorii diferențiali ai personalității elevului. Nu ne referim la acele puncte de vedere care absolutizînd variabilele individuale ale personalității, subestimează resursele și posibilitățile educației. Pornim de la afirmarea adevărului conform căruia eficiența procesului de educație este primordial condiționată de măsura în care acesta răspunde unor necesități interioare ale copilului și acționează în direcția mobilizării fondului său potențial.

O școală a capacităților este un deziderat vechi și permanent actual. În acele domenii în care aptitudinile se fac remarcate din vreme cu relativă ușurință, cum este cazul aptitudinilor artistice, problema este în parte rezolvată, prin existența liceelor speciale de artă.

Situația este cu totul alta dacă ne referim la celelalte tipuri de școală. Învățămîntul general de 10 ani își propune să realizeze o bază de cultură generală pentru întregul tineret, urmînd ca ulterior să se producă diversificarea, pe baza unui prim prag de orientare și selecție. Întrebarea ce se pune este, dacă vîrsta de 16 ani nu este tardivă pentru a dezvălui aptitudinile reale ale elevului. Mai mult chiar, se poate afirma că școala generală face prea puțin pentru a evidenția și fructifica aceste aptitudini. Multe din ele se pierd pe parcurs pentru că nu găsesc condiții favorabile de afirmare. Să luăm spre pildă aptitudinile tehnice, care apar surprinzător de rapid încă la vîrsta primei școlarități, exprimîndu-se într-o oarecare facilitate manipulativă, inventivitate tehnică, interes și plăcere pentru activități manuale etc. În conținutul învățămîntului aptitudinile tehnice nu-și găsesc corespondent în primele patru clase, decît într-un singur obiect — lucrul manual — centrat pe decupaj, plastilină și traforaj. Casele pionierilor încearcă să completeze acest gol, prin activități practice organizate două ore săptămînal, în cercuri tehnice diferite. În ambele cazuri, exercițiul comportamental realizat rămîne

insuficient, nu numai pentru dezvoltarea fondului aptitudinal, ci și pentru păstrarea interesului activ față de acest gen de activitate. Situația nu este simțitor schimbată în etapele ulterioare ale învățămîntului general. Penuria, monotonia și uniformitatea activităților practice întreprinse nu sînt în măsură să vină în întîmpinarea necesităților interioare ale copilului, care rămîne astfel suspendat în dilema: „ce mi-ar place" și „ce trebuie".

Liceele de specialitate au o populație școlară recrutată la sfîrșitul clasei a VIII-a, în multe cazuri pe baza unui examen de selecție. Fără îndoială, conținutul procesului de învățămînt în aceste școli este axat pe profilul profesional pe care-l au în vedere. Totuși, și aici rămîn în discuție două aspecte: 1) în ce măsură examenul de admitere în liceele de specialitate este un examen al capacităților specifice și 2) natura orientării diferențiate a conținutului. Ambele aspecte sînt deficitare atîta timp cît examenul de admitere are un caracter predominant teoretic, axat pe o problematică generală (matematică, fizică, chimie etc.), iar conținutul verbal-noțional al obiectelor de învățămînt este însoțit de activități practice comune, puțin diversificate.

Față de această situație, un învățămînt mai mobil, totodată mai strîns legat de viață și de imperativele ei, pare să satisfacă în mai mare măsură forțele vectoriale subiective ale elevului, dar și dezideratele obiective sociale. Căci, niciodată ca acum nu întîlnim o mai deplină coincidență între social și individual, subiectiv și obiectiv. Societatea nu cere nimic altceva individului decît să-și transforme în reacții comportamentale lucrative capacitățile, să-și împlinească aptitudinile în activități socialmente utile. Mobilitatea învățămîntului s-ar putea interpreta în acest caz și printr-o mai accentuată plasticitate a conținutului său. În locul unor programe-stas, care pe unii să-i obosească așteptînd, iar pe alții alergînd, s-ar putea iniția o dezmembrare a compartimentelor specializate în subunități structurate pe nuclee de sens și genuri de activitate. Parcurgerea acestor subunități și exersarea în genurile de activitate corespunzătoare, ar putea fi condiționată atît de ritmul individual propriu fiecărui elev, cît și de succesul obținut. Rezultă de aici o plurifuncționalitate didactică a elementelor componente ale conținutului, și o mai deplină acomodare la specificul individual al elevului. Unitățile care găsesc un corespondent motivațional în psihicul elevului, stimulîndu-i interesul și antrenîndu-i aptitudinile, vor constitui puncte gravitaționale ale întregului conținut prevăzut pe treapta școlară respectivă.

În cele de mai sus am amintit tangențial problema compartimentelor specializate ale conținutului învățămîntului. Vom zăbovi puțin și asupra acestui aspect, considerînd că ridică semne de întrebare care merită căutarea unui răspuns. Școala tradițională ne-a obișnuit cu obiectele de învățămînt, ca rezultat al unei prelucrări didactice migăloase a științei pe care o reprezintă. Dar ca și știința tradițională, obiectele de învățămînt tradiționale sînt strict compartimentate, cu legături osmotice minime. Este ca și cum — după comparația reușită a unui specialist — am putea concepe o piesă de teatru în care fiecare actor vine și-și prezintă integral rolul, fără să-i pese de conținutul rolului partenerilor săi [1].

Epoca noastră este o epocă de sinteză în știință. Tendințelor analitice care au dus la diversificarea științei și la apariția unor familii larg cuprinzătoare ale disciplinelor științifice, li se opune tendința spre integrare și interdisciplinaritate,

[1] Tibor Erdei-Grúz: *Reformálandó-e felsöoktatásunk? Felsöktatási Szemle*, 1/1971, p. 515.

tendința spre apariția disciplinelor de graniță, spre scientică și organizare a cercetării științifice[2]. Reflexul acestor tendințe la nivelul procesului de învățămînt s-a materializat în două idei, deopotrivă interesante și fructuoase. Ne referim la ideea învățămîntului integrat și la cea a integrării școlii, științei și producției, expresie a nevoii de a lega procesul de educație de viață, de a-l include în dinamica vieții și de a-l cointeresa în progresul ei.

Învățămîntul integrat, fără a fi o modă, reține și frămîntă mulți specialiști. Înlocuirea obiectelor de învățămînt compartimentale, care oferă o viziune mozaicată și fragmentată asupra realității, cu un conținut care să reflecte tendințele spre integrare și sinteză ale științei, care să solicite contribuția celor mai diverse domenii de cercetare și cunoaștere științifică, este într-adevăr o invitație la progres și perfecționare făcută învățămîntului. Ceea ce urmează a fi discutat și cîntărit este modul concret de realizare a acestei reorganizări.

În obiectivul analizei didactice este luată problema fundamentării conținutului învățămîntului pe cîteva obiecte de sinteză, care să prezinte avantajul : a) reflectării stadiului actual al sintezei în știință ; b) introducerii în școală a marilor probleme ale vieții practice ; c) grupării conținutului în jurul unor puncte gravitaționale, care să urmeze în mare procesul psihologic progresiv al cunoașterii realității de către copii. Astfel de obiecte — asemenea unor centre de atracție ale întregului sistem de cunoștințe asimilat de elev — ar putea fi : ecologia (corelată mediului natural) ; tehnologia și ergonomia (corelate muncii și în general activităților umane) ; cibernetica și lingvistica (ambele corelate sistemelor de comunicații specifice omului și mașinii) și filozofia (corelată culturii și progresului social).

Mulți consideră învățămîntul integrat acordat mai cu seamă vîrstei școlare mici. Față de această propunere avem rețineri cel puțin din două motive. Mai întîi, datorită faptului că predarea-asimilarea integrată presupune o experiență de cunoaștere cu grijă condusă și arhitecturată. Pentru a putea rezolva probleme complexe, elevul trebuie să dispună de un repertoriu elementar, pe care să-l poată stăpîni și mînui liber. Este necesar să deții materialul primar cu care apoi să-ți construiești acțiunea deliberat și sistematic.

La clasele I—IV pare a fi mai adecvată organizarea temeinică a conținutului, ceea ce nu este tot una cu învățămîntul integrat. Experiența de peste jumătate de secol a școlii americane ne-a arătat care sînt avantajele și dezavantajele unei asemenea organizări. Evitînd hazardul care ar putea fi promovat de o asemenea practică didactică, păstrînd caracterul sistematic al unor obiecte fundamentale, restabilind cuplul dialectic profesor-elev, predarea tematică în clasele elementare poate fi profitorie atît pentru orizontul de cunoaștere al elevului, cît și pentru perfecționarea aptitudinilor sale intelectuale generale, sau unor aptitudini speciale.

În al doilea rînd, predarea integrată pretinde o viziune mult mai largă și cuprinzătoare asupra realității, pe care învățătorul, cu pregătirea primită pînă acum, nu o are, sau dacă o are, nu o poate sau nu o știe utiliza în activitatea sa didactică. Predarea integrată, chiar în ipoteza adecvării ei la acest nivel, ar impune o reconsiderare fundamentală a pregătirii metodice și științifice a cadrelor didactice.

Regîndirea modului de pregătire a cadrelor didactice este o necesitate nu numai pentru clasele elementare, ci mai cu seamă pentru celelalte trepte de

[2] A. Dicu, E. Dimitriu : *Probleme de psihosociologie a educației*, Ed. științifică. Buc., 1973.

învățămînt. Încercările care s-au făcut în ultima vreme (inexplicabil este faptul renunțării la unele din ele) de a se crea condițiile unei duble specializări și nu numai din motive de ordin practic-material ; de a se favoriza absolvirea a două sau mai multe facultăți ; de a se asigura o bază largă, multilaterală de pregătire în specialitate etc., în parte răspund dezideratelor școlii contemporane și tendințelor ei de modernizare. Rămîne un gol în pregătirea postuniversitară a profesorilor în această direcție, care nu-i ajută în suficientă măsură să privească critic tradiția și să nu manifeste teamă față de nou.

Față de clasele elementare, cu totul altfel se pune problema pentru treptele ulterioare ale învățămîntului. Aici putem asista la o trecere gradată și progresivă de la predarea pe obiecte sau pe teme, la predarea integrată propriu-zisă. Inițial se poate porni de la studiul interdisciplinar al unei teme sau două, fie din ciclul disciplinelor umaniste, fie din cel al disciplinelor despre natură. Centrul de greutate continuă să cadă pe predarea principalelor obiecte de învățămînt din care au fost permutate studiului integrat un capitol sau două. În această primă fază ar avea loc acomodarea elevului la noul stil de lucru.

În continuare, se poate trece la multiplicarea studiilor integrate care solicită o documentare și prelucrare atît din domeniul disciplinelor umaniste, cît și al celor realist-științifice. Studiul integrat se împletește cu predarea obiectelor de bază (matematică, limba maternă și limbile străine) precum și a unor obiecte speciale la alegere din ciclul umanist și din ciclul științelor naturii.

În faza a treia, care ar coincide claselor liceale terminale, numărul studiilor integrate sporește, cu posibilitatea de alegere și orientare diversificată, păstrîndu-se predarea pe obiecte pentru matematică, literatură și limbi străine. În cazul matematicii se pune din nou problema modului în care poate fi concepută organizarea studiilor. Pentru că dacă predarea clasică a matematicii se bazează pe parcurgerea succesivă a diferitelor discipline matematice (aritmetică, algebră, geometrie, trigonometrie etc.), o predare modernă pretinde studiul integrat al acestora, pe baza unei viziuni sintetice a fenomenului matematic.

Predarea integrată așadar, nu poate înlocui total predarea pe obiecte pe nici o treaptă de învățămînt. Rămîn cunoștințe care trebuie predate și asimilate sistematic, gradat și continuu, pentru a putea constitui materie primă construcțiilor mintale și aplicative solicitate de predarea integrată.

La nivelul învățămîntului superior este pus în acțiune principiul integrării învățămîntului, științei și producției, prin care procesul de predare-asimilare este deplasat din fața catedrei, la masa de laborator și la banca de lucru a atelierului sau a întreprinderii. Este o mutație fundamentală a învățămîntului superior, care se va resimți fără îndoială calitativ în pregătirea viitorilor specialiști.

Am încercat să schițăm cîteva din ipotezele pe care le sugerează învățămîntului epoca noastră, în strînsă legătură cu rolul pe care acest proces îl are în realizarea progresului social. Susținerea acestor ipoteze prin experimente didactice corespunzătoare le-ar face mai convingătoare. Dar aceasta este o problemă de condiții și de timp. Studiul de față este doar o schiță, o punere de probleme, un proiect, o aspirație. Dezbaterea largă a ideilor formulate aici, precum și încercarea de a aplica practic unele din ele în condițiile școlii noastre, va decide dacă intențiile teoreticianului se înscriu pe orbita progresului social, iar aspirațiile sale își au un corespondent în real.

CONTRIBUȚIA METODELOR LA MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE

Faptul că metodele de învățămînt pot contribui la modernizarea învățămîntului, face ca cei mai mulți profesori să vadă în ele o cale de afirmare, fiind convinși că, posedînd o metodologie de lucru pusă la punct, se pot realiza profesional. Exagerarea rolului metodelor a determinat adeseori orientări unilaterale, erori în apreciere și utilizare, confuzii periculoase și sărăcirea activității didactice. Tratarea unilaterală, fie numai din punct de vedere psihologic, fie numai din cel sociologic etc., i-a împiedicat pe teoreticieni să sublinieze toate valențele formative ale metodelor. Este un lucru cunoscut că, în raport cu complexitatea obiectivelor educaționale urmărite, registrul metodelor didactice este sărac și necorespunzător și că se impune o îmbogățire și perfecționare a acestuia, precum și o punere în valoare a caracterului polivalent, virtuțile multiple ale unor metode și regulile utilizării lor și a le completa cu altele necesare.

Acțiunea de modernizare a metodelor poate merge pe trei planuri diferite și simultane : *revizuirea* metodelor clasice și încercarea de a le moderniza, *introducerea* unor metode noi, inedite, rezultate din progresul științei și al tehnicii școlii și *îmbinarea* sau combinarea celor vechi cu unele noi. Din prima categorie ar putea fi citată încercarea de a da conversației caracterul euristic impus de noile obiective formative ale școlii ; din cea de-a doua, introducerea mijloacelor audio-vizuale, a mașinilor de învățat, de verificat, învățarea pe echipe etc., în practica instructiv-educativă. În cea de-a treia direcție se înscrie instruirea programată, utilizarea problematizării, modelării, învățarea prin descoperire etc., care nu sînt altceva, decît combinări și adaptări ale unor principii, metode și procedee clasice cunoscute la situații noi.

Bazate pe o puternică tradiție, metodele vechi opun rezistență, sînt greu de înlocuit, deoarece o analiză științifică n-a arătat pînă acum, cum ar trebui reconsiderate și puse de acord cu noile cerințe și descoperiri ale didacticii. La fel, noile metode pretind o calificare mai înaltă a învățătorilor și profesorilor, pentru a putea schimba situația în sensul creșterii competenței lor în aplicarea a ceea ce e nou.

O metodică nouă sau o didactică generală modernă presupune o reelaborare a tuturor componentelor învățămîntului și o sinteză a tot ceea ce au achiziționat pozitiv științele care se ocupă cu problemele formării personalității, educației și învățării. Uneori cerințele față de o astfel de didactică merg pînă la negarea aproape totală a celei vechi. Și dacă acest spirit înnoitor este uneori afirmat în toate compartimentele didacticii, el este mai vizibil în ceea ce privește *obiectivele* învățămîntului și *metodele*.

Văzute din punct de vedere *psihologic*[1], ca mecanisme de acțiune, ca elemente formative care conduc procesul și contribuie la elaborarea unor planuri de acțiune, metodele pedagogice dețin un loc de frunte în formarea personalității. Văzute din punct de vedere *pedagogic*[2], ca modalități de informare și formare, de modificare și perfecționare a conduitei subiectului, ele reprezintă componente esențiale ale unei situații educaționale. Din punct de vedere *sociologic*, metodele sînt forme de comunicare în grup, moduri de interacțiune, creare de relații în colectiv, favorabile educației. Din punct de vedere *axiologic* și *etic*, metodele indică direcții care duc la descoperirea adevărului, la eliberarea de prejudecăți și ignoranță și deci sînt instrumente puse în serviciul afirmării personalității.

Metodele, fie că este vorba de cele *didactice*, de cele de *educație* sau de cele de *cercetare pedagogică*, pot aduce o contribuție mai mare sau mai mică la modernizarea învățămîntului, în raport de anumite condiții. Metodele de cercetare pedagogică, de exemplu, au prioritate și trebuie să determine progresul tuturor celorlalte. Apoi, metodele didactice active vin tocmai să completeze și să impulsioneze activitatea de învățare și de formare a personalității.

Profesorul este acela care dă viață metodelor și de calitatea pregătirii lui depinde și ritmul, și calitatea înnoirii întregului învățămînt, inclusiv a tehnologiei sale de lucru. Este cu atît mai ușor de realizat acest lucru, cu cît majoritatea profesorilor titulari consideră ca prima lor calitate, perfecționarea modului de predare, ceea ce ușurează realizarea sarcinii respective. Numai o pregătire temeinică, de un larg orizont, va ajuta profesorului să înțeleagă relațiile între diferitele nivele ale învățămîntului și între componentele sistemului, pentru a putea aplica cu succes noile tehnici didactice și a accelera progresul în învățămînt.

Introducerea metodelor noi presupune din partea profesorului, nu numai o optică nouă, ci și priceperea de a le mînui cu abilitate, acesta fiind și un indiciu al gradului de pregătire a sa. Aceasta deoarece noile procedee încorporate în sistemul de lucru permit pe o scară mult mai mare și la un nivel mult mai ridicat și solicitînd, în același timp, realizarea unor obiective mai complexe decît prin metodele obișnuite (povestire, prelegere etc.), dezvoltarea inițiativei, stimularea creativității, accentuarea formativului, accelerarea formării structurilor mintale, a capacităților combinatorii, dezvoltarea gîndirii ipotetice, divergente, probabiliste, a spiritului de sinteză ș.a. Numai cunoscînd structura intelectuală a activității școlare, teoria instruirii, mecanismele învățării și modalitățile de elaborare a strategiilor învățării, putem contribui prin metode la modernizarea învățămîntului, la formarea personalității cerute de societatea socialistă. Aceasta este o condiție indispensabilă, nu și suficientă însă. Practica de pe teren arată două extreme: o grabă și o „modă" în introducerea unor metode și procedee noi (mijloace audio-vizuale, activitate cu fișe etc.) și o „rezervă", dacă nu chiar o critică nemotivată la adresa folosirii lor, ambele la fel de dăunătoare și de puțin recomandabile.

In aprecierea care se face, din perspectiva didacticii, se pleacă de la modul în care metodele de învățămînt răspund adecvat sau nu funcțiilor ce le revin (informativ-formative, evaluative etc.), deoarece altfel nu se poate întreprinde nici o măsură de îmbunătățire în această direcție. Problema s-ar putea pune și altfel,

---

[1] H. Aebli, *Didactica psihologică*, E.D.P., 1973.
[2] V. Okon, *Didactica generală*, Compendiu, E.D.P., 1974, și B. F. Skinner, *Revoluția științifică a învățămîntului*, E.D.P., 1971.

firește, și anume, dacă celelalte componente ale sistemului de învățămînt sînt pregătite să primească și să valorifice sprijinul oferit de metode. Se știe că un conținut neadecvat nu permite punerea în valoare a elementelor formative ale unei metode.

Pornind de la o înțelegere simplă, dar nu simplistă, a situației educaționale (Fig. 1), rezultă că metoda trebuie să ofere condiții favorabile de lucru atît profesorului cît și elevilor, pentru a parcurge (asimila) un anumit conținut, sau mergînd mai departe pentru a realiza obiectivele stabilite și puse în fața școlii.

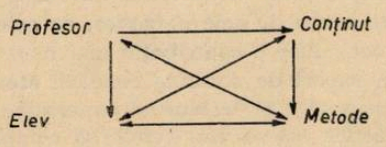


Fig. 1

Primul element după care ne orientăm în aprecierea eficienței metodelor este acela al măsurii în care ele sprijină realizarea deplină și de către toți elevii a sarcinilor care le revin, prin efectuarea activității care a făcut obiectul metodelor utilizate. Altfel spus, ele contribuie la modernizarea învățămîntului în gradul în care-i determină pe elevi să devină ceea ce școala și societatea le pretinde. Concret, dacă îi ajută metodele folosite să-și cultive inițiativa, să-și dezvolte capacitățile creatoare, să dobîndească operațiile și structurile mintale pe baza cărora să poată onora ulterior, locurile de muncă alese, să dea o „producție de calitate", înseamnă că ele contribuie din plin la realizarea unui învățămînt modern.

O metodă este activă și eficientă, dacă îl „învață" pe elev cum să facă, cum să acționeze, cum să descopere, cum să organizeze și să decidă, nu numai cum să reproducă, să se conformeze și să fixeze niște precepte. „A cunoaște ceva înseamnă pur și simplu a acționa într-un anumit fel. Ceea ce știm este ceea ce facem" — scrie Skinner[3]. Metodele noi sînt apreciate ca atare și după acest criteriu.

La modul și mai concret, pentru fiecare lecție în parte, metodele trebuie să ducă la realizarea obiectivelor stabilite : asimilarea unui anumit conținut, înțelegerea unei anumite probleme, formarea și consolidarea unei priceperi, deprinderi, abilități, stimularea interesului pentru cunoaștere, creșterea pe plan moral, estetic etc. Se pune aici nu numai problema mesajului transmis și a receptării lui, ci și cea a efectelor sale și a evaluării acestora, adică ceea ce numim caracterul formativ al învățămîntului. Nu este deloc ușor să afirmăm că metodele care utilizează un limbaj al semnelor, simbolurilor, apropiat celui audio-vizual sînt mai mult sau mai puțin eficiente decît cele bazate pe activitate practică. Pledăm în general pentru folosirea așa-ziselor metode active, dar practica ne arată că uneori obținem rezultate tot atît de bune și cu metode care nu intră în categoria amintită. La fel, în practica unor profesori cu o bogată experiență unele metode verbale, criticate mereu, dau rezultate excelente. Rezultă că trebuie să ridicăm coeficientul „activizator" al fiecărei metode și să recurgem obligatoriu și la metode care pot avea un rol complementar, sporind sau prelungind efectele pozitive ale acțiunilor. Dacă

[3] B. F. Skinner, *Revoluția științifică a învățămîntului*, E.D.P., 1971, p. 171.

registrul metodelor este văzut ca un instrumentar cu numeroase disponibilități și tonalități, atunci rămîne ca educatorul să știe alege și „opera" cu ele, pentru a obține succesul dorit.

Lăsînd la o parte ceea ce ține de personalitatea educatorului (coeficientul personal), se poate vorbi de specificul unor metode, de potențialul lor formativ și chiar de un coeficient mai mult sau mai puțin activizator al fiecăreia. Oricine face deosebire din acest punct de vedere între povestire și problematizare sau între prelegere și munca în grupă. Metodele verbale, de exemplu, sînt departe de a-și fi epuizat toate „rezervele formative", dar în pregătirea profesorilor nu se insistă asupra „bogăției" acestora, cu toate cursurile despre dicțiune, retorică etc. existente, ci se trece cu ușurință peste cerințele utilizării lor optime. Pe bună dreptate spune Piaget că : „Metodele noastre pedagogice sînt încă foarte departe de a fi adaptate la tehnica modernă. Avem de umplut un gol imens. Psihologiei îi revine aici un rol esențial. În general, se acceptă că metodele pedagogice trebuie să se muleze pe psihologia copilului sau a adolescentului cărora ne adresăm. Numai că în realitate pedagogia ține prea puțin seama de ceea ce știm azi în materie de psihologie" [4].

Ceea ce constituie principala dificultate în acest domeniu, este deci insuficienta sprijinire a metodelor didactice pe specificul proceselor psihice asupra cărora vrem să acționăm, pe rezultatele cercetărilor psihologice referitoare la mecanismele psihice ale indivizilor.

În ce constă caracterul creator al metodelor ? În exploatarea virtuților lor cognitive, activizatoare, stimulatoare, integratoare și productive. Este greu de făcut o ierarhizare a metodelor după aceste criterii, dar nu este mai puțin adevărat că există o mare diferență între ele din acest punct de vedere. Altele sînt calitățile stimulatorii ale problematizării sau descoperirii și altele cele ale povestirii sau prelegerii. Apreciem o metodă ca fiind mai veche sau mai modernă, după cum servește sau nu la formarea calităților omului nou. Spunem despre ea că este modernă, în măsura în care cultivă însușirile fundamentale necesare omului de azi și mai ales de mîine : independență, spirit critic, gîndire creatoare, aptitudini, atitudine exploratoare, structuri mintale adecvate etc. O metodă care duce la dezvoltarea autonomiei, la libertatea de gîndire, la promovarea originalității și creativității este o metodă modernă, chiar dacă ea este folosită de mult. Între expunere și demonstrație este o mai mare deosebire decît între exercițiu și dialog (conversație).

Am putea spune că întreaga contribuție a metodelor la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului constă în accentuarea caracterului euristic, în intensificarea notei activizatoare și creatoare a acestora, realizate prin măiestria pedagogică a fiecărui profesor. Metoda trebuie să-l învețe pe elev să învețe, să observe, să analizeze și chiar să devină, să se transforme în conformitate cu sarcina de realizat. Metoda trebuie să acționeze în direcția formării capacităților sau a însușirilor pe care le vizăm, prin recurgerea la o metodă sau alta. Ea trebuie să-l ajute pe elev să descopere „secretele" realizării sarcinilor, logica problemei, corelațiile dintre componentele ei. Numai dacă metoda îl orientează, îl ajută să-și organizeze activitatea și să decodifice „mesajul" profesorului, acționînd asupra activității intelectuale a elevului, poate fi numită modernă.

---

[4] J. Piaget, *„Regenerarea" psihologiei în contextul aplicațiilor sociale*, „Scînteia" nr. 8383 din 1 aprilie 1970.

Dacă nu cunoaștem modul cum se constituie o însușire (pricepere, deprindere, obișnuință, abilitate, interes, aptitudini etc.), pe care vrem s-o formăm sau s-o dezvoltăm, va fi foarte greu să găsim sau să elaborăm strategii adecvate pentru realizarea unui asemenea scop. Orice abilitate pe care vrem s-o formăm, trebuie să fi fost în prealabil studiată, să i se cunoască structura internă, să ne reprezentăm clar etapele (pașii) prin care trece și exercițiile (activitățile), prin care pot fi dobîndite la fiecare obiect de învățămînt. Numai așa metodele devin operaționale. Metodele de învățămînt nu pot fi concepute ca niște tehnici stabile, definitive etc. (cum se întîmplă destul de des din păcate), ci ca niște tehnici deschise, mobile, variate, care se cer mereu puse de acord cu ultimele date ale științei. Rezultă de aici greutatea și pericolul introducerii lor administrative și pe scară de masă, ceea ce nu înseamnă însă abținerea de la introducerea lor.

Considerăm că, pentru a putea face un pas înainte în acest sens, se cere : a) identificarea situației de pe teren și analizarea ei în lumina datelor pedagogiei contemporane ; b) stabilirea direcțiilor principale în care dorim să introducem metode și procedee noi (ce vrem să îmbunătățim, cu cine, cu ce, cînd, în cît timp etc. adică stabilirea a ceea ce este și a ceea ce vrem și trebuie să fie) ; c) locul pe care îl ocupă metodele în strategia învățării și cum trebuie elaborată aceasta, elaborarea unor modele de aplicare și introducerea lor ; d) adaptarea unui plan de măsuri pe discipline, pe școală, județ etc., care să asigure introducerea inovațiilor și aplicarea lor progresivă, studierea verigilor intermediare între cercetare și aplicare.

Introducerea unor metode noi în cadrul lecției și în afara ei (în cabinet, laborator, cerc, bibliotecă, atelier etc.) presupune luarea în considerare a unor criterii generale (necesitatea dezvoltării inițiativei, creativității etc.) și a altora specifice (condițiile din bibliotecă, atelier etc.).

Așa cum optimizarea metodelor vizează dezvoltarea capacităților cognitive, activizarea și solicitarea potențelor elevilor (obișnuința de a căuta, de a fi activ etc.) și dezvoltarea capacității de creație, tot așa, introducerea metodelor noi presupune elaborarea unor directive de principiu, organizarea unor demonstrații model, pregătirea adecvată a personalului didactic (înțelegerea bazelor teoretice și a necesității introducerii noilor metode etc.), precum și asigurarea unor condiții tehnico-materiale (spațiu, dotare, număr de elevi, mai mare libertate în aplicarea programelor etc.).

În alegerea și utilizarea metodelor uităm adeseori ce vrem să obținem cu metoda respectivă, de ce o folosim și acest lucru este dăunător. Se cere analizată, în prealabil, sarcina de realizat, ceea ce implică o anumită conștientizare, simplificare și sistematizare a ceea ce vrem să realizăm. În ultimii ani ritmul dezvoltării tehnologiei instruirii a crescut, frecvența introducerii mijloacelor moderne la fel. Metoda trebuie să-i permită elevului să achiziționeze independent cunoștințe noi, să dobîndească procedee de lucru, să descopere singur soluția unor probleme noi. Elevul, cu toate particularitățile lui, trebuie să fie în centrul atenției profesorului, cînd este vorba de alegerea tehnologiei învățării. Metoda trebuie să-i ajute profesorului să creeze în fața elevilor, să caute și să descopere, să-i obișnuiască să gîndească și să-i ajute să-și însușească tehnica raționamentului, ceea ce presupune stăpînirea perfectă a conținutului disciplinei, specialității sale.

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ÎN FAȚA UNOR NOI OBIECTIVE

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY

Fără a avea intenția de a evalua sau de a trece în revistă realizările cercetării pedagogice din ultimii ani, ne propunem să supunem atenției unele aspecte metodologice ale cercetării din acest domeniu, fiind conduși de convingerea că eficiența cercetării, finalitatea și finalizarea ei sînt direct condiționate de calitatea și caracterul sistemului metodologic prin care ea se realizează și că în această privință cercetarea pedagogică are încă serioase minusuri, ceea ce explică, în parte și insuficienta ei contribuție la soluționarea problemelor actuale ale educației.

Cu tot progresul obținut în ultimul timp de cercetarea pedagogică, cu toate perfecționările metodologice înregistrate pe fundamentul teoretic al materialismului dialectic și istoric, al îmbogățirii metodice, prin asimilarea unor procedee și tehnici din domenii învecinate (îndeosebi din sociologie și psihologie), se observă și în prezent o sensibilă rămînere în urmă a științelor pedagogice față de cerințele majore și categorice ale practicii educaționale. Dintr-o problematică vastă ne propunem să abordăm doar cîteva aspecte și anume : a) caracterul interdisciplinar al cercetării pedagogice ; b) taxonomia obiectivelor cercetării și c) finalitatea cercetării.

a) Dacă ideea cercetării interdisciplinare în pedagogie și-a cîștigat o largă adeziune, aceasta se datorește nu numai noii orientări generale în știința modernă, ci în bună parte și mutațiilor care au avut loc în domeniul educației, în interpretarea fenomenului și noțiunii de educație, care au scos în evidență natura pluridisciplinară a întregii problematici educaționale. Se pare însă că această pluridisciplinaritate se acceptă doar ca o idee, ca o caracteristică generală, fără să primească concretizările necesare, fără să pătrundă modificator în metodologia cercetării.

Un obstacol în această privință îl constituie și stăruința exagerată a unor pedagogi asupra ideii de autonomie a pedagogiei. Înrădăcinată tradițional, această poziție consideră că autoritatea pedagogiei, dreptul ei la știință ca și celelalte sînt direct periclitate de imixtiunea altor discipline în domeniul rezervat pedagogiei, care trebuie să apere cu hotărîre obiectul ei propriu de cercetare, „controlul științific al faptelor pedagogice considerate în sine". Chiar și din acei pedagogi care critică concepțiile unilaterale cu privire la supraaprecierea gradului de autonomie a pedagogiei, unii se opresc la jumătate de drum, căutînd argumente pentru demonstrarea independenței acțiunii pedagogice, care recurge doar „la explicațiile numeroaselor științe auxiliare" [1].

Dacă complexitatea fenomenului educațional este un fapt incontestabil, de mult recunoscut în știință, aceasta se accentuează în prezent prin extensiunile

[1] Emile Planchard, *Cercetarea în pedagogie*, E.D.P., București, 1972, p. 24.

pe care le suferă conținutul noțiunii de educație, atît în timp, cît și în spațiu și în profunzime. Ea nu se mai limitează numai la vîrsta copilăriei, ci se extinde asupra întregii vieți (educația permanentă) și asupra formării întregului popor; nu se rezumă la simpla relație „educator-educat", ci îmbrățișează situații complexe între persoane, grupuri, chiar și lucruri; nu se oprește la educarea unor calități intelectuale sau morale, ci urmărește formarea unei personalități integre, prin dezvoltarea tuturor disponibilităților pe care le posedă individul.

Cercetarea oricărei probleme legate de procesul educațional (asimilarea de cunoștințe, formarea priceperilor și deprinderilor, a obișnuințelor, dezvoltarea aptitudinilor, a operațiilor mintale etc.) nu poate fi concepută în afara datelor oferite de psihologie și de sociologie respectiv de alte științe care au implicații în cunoașterea acestui proces. De exemplu, studierea atenției elevilor sau a dezvoltării interesului presupune informații privind mediul lor social, experiența personală anterioară, înclinațiile, aptitudinile, motivele învățării, starea sănătății, capacitatea lor de muncă etc.

Pentru ca cercetarea să aducă contribuții valabile la perfecționarea unui asemenea proces complex nu poate proceda altfel decît îmbrățișînd deopotrivă toate componentele lui. Pluridisciplinaritatea problematicii educaționale este evidentă și în alte compartimente, am putea spune că nu există domeniu, începînd de la formularea idealului, a scopului educației și pînă la aplicarea unor metode sau procedee, unde să nu fie implicate, alături de pedagogie și alte științe cum ar fi cele politice, filozofice, antropologice, sociologice, psihologice etc.

În privința raportului disciplinelor pedagogice cu aceste științe, întîlnim variate situații. Sînt cazuri cînd cercetarea pedagogică preia rezultatele acestor științe și bazîndu-se pe ele întreprinde anumite cercetări, elaborează modele de acțiune pedagogică (un exemplu clasic ni-l oferă în acest sens lucrarea lui Hans Aebli: Didactica psihologică). Situația se prezintă și invers, atunci cînd celelalte științe (psihologia, sociologia, economia etc.) privesc domeniul educației doar ca un teren de aplicare a conceptelor și tehnicilor proprii.

Deși, n-am putea susține că asemenea practici (încercări) ar fi inutile sau fără nici o eficiență, totuși, considerăm că abordarea pluridisciplinară a problemelor educaționale trebuie să depășească acest stadiu. Ea, pornind de la relevarea naturii și specificității fenomenului educativ, de la cunoașterea temeinică a condițiilor în care se desfășoară educația și a cerințelor care stau în fața ei, elaborează o metodologie de cercetare complexă, dar unitară. Unitatea este condiționată atît de obiectul comun cît și de sarcinile comune ale cercetării. Procedînd astfel, se previne, respectiv se înlătură acea practică pe care frecvent o întîlnim în cercetările interdisciplinare din domeniul educației, cînd se transpune mecanic terminologia unor științe limitrofe, a unor concepte și teze ale acestora, fără să se aducă vreo contribuție substanțială la rezolvarea problematicii specifice a educației.

b) Despre taxonomia obiectivelor educaționale se discută mult în ultimul timp. Fără îndoială, această preocupare se înscrie printre acele orientări noi în pedagogie care vizează introducerea în învățămînt, în toate compartimentele activității educaționale a unor criterii științifice, obiectiv fundamentate, care să contribuie la sporirea eficienței acestei activități, prin asigurarea unei mai depline concordanțe între obiectivele urmărite de școală și cerințele sociale.

Evident, o taxonomie a obiectivelor educaționale înseamnă un prețios indiciu, punct de reper și pentru activitatea de cercetare științifică. Dar, pentru orientarea și planificarea muncii științifice în domeniul educației nu este suficient acest singur reper. Numeroase cerințe, factori, condiții și posibilități trebuie luate în seamă în vederea întocmirii unui repertoriu consistent, calitativ, de actualitate și operant al cercetării pedagogice.

În privința stabilirii unor planuri și tematici concrete, a ierarhizării, eșalonării etc., trebuie însă să se țină cont printre altele și de nivelul pe care l-a atins cercetarea pedagogică, de rezultatele obținute. Fără îndoială că în ultimul timp, alături de unele studii teoretice de orientare, rezultatele cele mai palpabile au fost obținute într-o serie de cercetări fragmentate, parțiale, cu o tematică delimitată. Această fază a cercetărilor analitice a fost necesară și utilă în lămurirea multor probleme concrete ale noilor orientări care s-au manifestat în domeniul învățămîntului. Ele vor trebui continuate și în viitor, accentuîndu-se caracterul lor aplicativ. Considerăm, însă, că pe baza rezultatelor obținute este posibil să se treacă la abordarea unor teme mai cuprinzătoare, care să realizeze o sinteză a cercetărilor parțiale. Unele din ele ar putea să se refere chiar la anumite subsisteme ale procesului de educație.

Spre exemplificare invocăm cîteva asemenea probleme din diferite domenii ale sistemului nostru de învățămînt.

Realizarea învățămîntului de 10 ani, iar apoi trecerea treptată la generalizarea învățămîntului de 12 ani presupune elaborarea unei asemenea structuri școlare și planuri de învățămînt care odată cu păstrarea unității de bază, a fondului comun de cultură generală și de activități general obligatorii, să realizeze și o diferențiere în funcție de aptitudinile, înclinațiile elevilor și de perspectivele și posibilitățile diferite pe care aceștia le vor avea după terminarea școlii generale (continuarea studiilor în învățămîntul superior, în învățămîntul profesional, încadrarea în producție). Stabilirea unei asemenea structuri în raport cu finalitățile învățămîntului general va avea implicații și asupra conținutului, metodelor și formelor de organizare a procesului didactic.

Numeroase probleme de sinteză se ridică și cu privire la perfecționarea conținutului învățămîntului cum ar fi, de pildă: cerința integrării diferitelor discipline, sistematizarea cunoștințelor într-o viziune interdisciplinară și în strînsă legătură cu practica; înarmarea elevilor cu cele mai noi concepții și cuceriri în domeniul diferitelor științe; accentuarea caracterului formativ al învățămîntului, înlăturarea supraîncărcării planurilor, programelor și a manualelor școlare etc.

În privința metodelor de învățămînt s-a discutat mult cu privire la metodele și mijloacele moderne și au fost supuse unor critici aspre metodele tradiționale, s-au efectuat în acest domeniu și unele cercetări experimentale parțiale. Credem că a sosit timpul, și practica o așteaptă de mult, ca să se realizeze studii asupra întregului sistem metodic utilizat și utilizabil în școală, care să ofere soluții practice în privința aplicării și integrării într-un sistem unitar atît a noilor metode cît și a celor așa-zise tradiționale.

Lipsa unor cercetări sistemice de sinteză se resimte puternic și în domeniul educației morale, a orientării școlare și profesionale, a activității pionierești. Elaborarea unei taxonomii a obiectivelor cercetării pedagogice este condiția de bază

a planificării de perspectivă a acestei activități, precum și a introducerii rezultatelor ei în practica educațională.

c) Științele pedagogice au un caracter cu preponderență aplicativă. Cu toate acestea nu s-ar putea susține că legătura lor cu practica ar fi satisfăcătoare. Chiar mai mult, în unele domenii discrepanța crește, ceea ce provoacă nemulțumirea organelor de decizie și de îndrumare a învățămîntului. Este adevărat că față de tumultuoasa problematică pe care o ridică practica educațională în plină dezvoltare și transformare, cercetarea pedagogică n-a reușit să răspundă tuturor solicitărilor, unele probleme nici n-au fost încă abordate. Sînt însă numeroase cazuri cînd cercetarea a reacționat prompt în abordarea unor probleme actuale ale învățămîntului, dar rezultatele obținute n-au fost valorificate practic. Am putea aminti în acest sens multe cercetări privind metodologia și tehnologia didactică, metodica educației morale, teoria grupurilor mici, orientarea școlară și profesională etc., cercetări care au vizat direct practica noastră școlară și care au formulat unele concluzii demne de luat în seamă. Ele însă au ajuns cel mult pînă la faza de popularizare, dar nicidecum pînă la aplicarea lor în practica educațională.

Este adevărat că aplicarea cercetării științifice în practică nu este un proces simplu și depinde, printre altele, de tipul cercetării, de caracterul problemei. Cercetările fundamentale ale unor probleme complexe legate de conținutul învățămîntului, de pildă, sau de procesul educației morale, al formării personalității elevului presupun un timp de cîțiva ani, iar introducerea lor în practică, de asemenea, nu este un proces simplu. Sînt apoi cercetări ce derivă din unele orientări noi ale științei moderne și care vizează modificări radicale în concepția și practica educațională, cum ar fi, de pildă, introducerea în pedagogie a metodelor cibernetice și matematice, a modelării, a învățării integrate a științelor etc. Sîntem convinși că aceste orientări noi vor produce în viitor schimbări revoluționare atît în domeniul pedagogiei, cît și al practicii educaționale, și ca atare, cercetările de această natură prezintă o deosebită importanță. Dar, forțarea introducerii în practica școlară a unor rezultate parțiale, unele slab elaborate încă, ar fi o greșeală, după părerea noastră. Sînt necesare numeroase cercetări, experimentări, clarificări, condiții pentru ca aplicarea lor în școală să nu discrediteze ideea și să nu prejudicieze practica.

Se întîmplă, însă, nu o dată, că anumite inițiative lăudabile ale cercetării noastre, începuturi promițătoare, se abandonează pe parcurs. N-ar fi lipsit de interes să se analizeze detaliat cauzele (și ele sînt multiple) care ar explica slaba eficiență a diferitelor tipuri de cercetări pedagogice. Ne oprim însă asupra unor constatări generale legate de metodologia cercetării, de modul cum sînt concepute și cum se desfășoară unele cercetări care vizează direct ameliorarea practicii educaționale, deci au un caracter operațional, aplicativ. Neajunsul principal al acestor cercetări constă, după părerea noastră, în faptul că nu se înțelege în mod just cerința finalizării. În concepția multor cercetători finalitatea cercetării înseamnă elaborarea și publicarea de studii, după care în multe cazuri cercetarea se consideră încheiată. Or, în domeniul educației aceasta constituie doar o fază a cercetării, e adevărat, foarte importantă, dar insuficientă prin ea însăși pentru a influența eficient practica. Lăsînd la o parte faptul că nu sînt puține acele studii care fie prin ermetismul lor, fie prin prezentarea abstractă și schematică a rezultatelor sînt greu accesibile sau altele care pe baza unor experimentări la-

cunare nu pot oferi soluții practice viabile, dar chiar și în cazul lucrărilor elaborate cu multă atenție și îndreptate cu grijă spre practică, adevărata finalizare, adică introducerea și generalizarea în procesul instructiv-educativ, presupune, în continuare, o muncă creatoare de cercetare, de experimentare pe eșantioane din ce în ce mai reprezentative, de adaptarea concluziilor la diferite tipuri de condiții concrete, de elaborarea unor indicații metodice, materiale ajutătoare etc.

Evident, modul de valorificare a rezultatelor cercetării poate fi diferit. Unele constituie baza elaborării de către organele de decizie a unor documente normative general valabile, cum ar fi planurile și programele de învățămînt, manualele școlare, regulamentul activității școlare, sistemul de evaluare și notare a cunoștințelor elevilor etc. Cercetările de această natură, ale căror rezultate se aplică în mod obligatoriu în practica de masă, presupun verificări și reverificări repetate în practică, în condiții și situații, variate, pentru a se îngloba în ele tot ce oferă valoros teoria și practica avansată și a înlătura, în același timp, eventualele greșeli care în anumite cazuri ar putea dăuna activității educative. Este indicat ca în această muncă să nu se opereze cu un singur model, cu o singură variantă, ci cu mai multe care permit confruntarea, comparația între ele. Sînt apoi cercetări a căror concluzii se formulează sub formă de recomandări, sugestii, indicații mai mult sau mai puțin concretizate. Și aici, în prealabil, verificările în practică a rezultatelor inițiale sînt indispensabile. Prin ele nu numai că se perfecționează cercetarea, concluziile ei, dar se cîștigă mult și din punct de vedere metodic, al formulării îndrumărilor și indicațiilor de aplicare a lor.

Accentuarea caracterului sistemic al cercetărilor pedagogice favorizează sensibil și posibilitățile de aplicare a lor în activitatea practică, fiindcă diferitele probleme, laturi ale procesului educativ nu sînt privite și tratate izolat și unilateral, ci în conexiunea lor cu celelalte aspecte ale muncii, așa cum ele se prezintă de fapt în realitate.

Eficiența practică a cercetării pedagogice depinde și de multe alte condiții : receptivitatea cadrelor didactice față de nou, disponibilitatea lor pentru inovare, creativitate, sistemul lor de pregătire și de perfecționare psihopedagogică, consultarea sistematică a literaturii pedagogice ; colaborarea strînsă între cercetători și practicieni etc. Un rol deosebit le revin organelor de îndrumare a învățămîntului, inspectoratelor școlare, directorilor de școli, a căror sarcină principală trebuie să fie tocmai această muncă de introducere și de generalizare în practică a noilor cuceriri ale științelor pedagogice. Institutele de perfecționare a personalului didactic prin specificul activității lor îndeplinesc un dublu rol în privința raportului între științele pedagogice și practica educațională. Pe de o parte, propagă, popularizează teoria, facilitează aplicarea ei în practică, iar pe de altă parte, antrenează cadrele didactice în munca de cercetare științifică, în studierea experienței avansate. În acest al doilea aspect, există încă numeroase posibilități nevalorificate. Pregătirea pentru examenele de grad și mai cu seamă elaborarea lucrării în vederea obținerii gradului I, sînt prilejuri deosebit de favorabile de antrenare a cadrelor didactice în cercetarea științifică. Deosebit de importantă este și problema școlilor experimentale, crearea cărora deși de mult se discută, încă n-a fost soluționată în mod corespunzător. Rolul deosebit al unor școli experimentale, școli-pilot ni se pare evident. Ele ar oferi condiții favorabile atît pentru experimentarea unor ipoteze de cercetare, cît și pentru elaborarea modalităților concrete de aplicare în practică a rezultatelor cercetării.

INTEGRAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU CERCETAREA ȘI PRODUCȚIA

Conf. univ. dr. TEODOR GAL

În documentele de partid, actul îmbinării organice a învățămîntului cu cercetarea și producția se exprimă prin termeni diferiți: „integrarea...", „o strînsă legătură între...", „unitatea organică a învățămîntului cu cercetarea și producția...", „simbioza organică a învățămîntului, cercetării și producției", „îmbinarea organică a studiului, cercetării și producției". Oricare ar fi termenul prin care se exprimă, ideea rămîne, în esența ei, aceeași. Integrarea reprezintă una din coordonatele majore ale perfecționării și modernizării învățămîntului. Sub aspectul conținutului, esența integrării constă în participarea directă, efectivă, a tineretului care învață și a educatorilor la activitatea de cercetare științifică și la activitatea de producere a bunurilor materiale. Această integrare se organizează diferențiat, în funcție de realitățile noastre naționale, iar pe fondul lor, în funcție de cerințele locale.

Dacă privim problema învățămîntului din perspectiva cercetării științifice, integrarea capătă și alte sensuri: integrarea obiectelor de învățămînt și integrarea cuceririlor științei contemporane în obiectele de învățămînt. Ansamblul ideilor referitoare la integrare alcătuiește conținutul unei concepții noi, revoluționare, care stă la baza „reorganizării fundamentale a învățămîntului". Această concepție are implicații profunde, în ceea ce privește formarea omului nou ca viitor membru activ al societății. Într-adevăr, învățămîntul, axat pe cercetare și pe producție, întrucît antrenează tineretul într-o activitate conștientă de investigare și producție, de lungă durată, organizată rațional și desfășurată metodic, îi dezvoltă și calitățile necesare unui cercetător, și pe cele inerente producătorului conștient de funcția lui socială, înrîurind totodată formarea sa morală, fizică și estetică.

Într-un sistem rațional de formare a omului, învățămîntul, cercetarea și producția se află într-o interdependență dialectică neîntreruptă, permanentă, se susțin, se stimulează și se valorifică productiv în toate împrejurările vieții. În perspectivă ontologică, la început, împins de resorturi interne (curiozitatea naturală sau reflexul de orientare și tendința înnăscută spre activitate, proprie oricărei ființe vii), omul-copil caută să-și apropie lucrurile din jur și acționează cu ele, ajungînd să dobîndească o anumită experiență exprimată în cunoașterea, în mod empiric, a proprietăților lucrurilor și a folosului ce-l poate avea de pe urma lor. Adică acțiunea directă de apropiere a lucrurilor, de cercetare a lor, precede cunoașterea prin transmiterea informațiilor din partea celor din jur. Experiența dobîndită la vatra părintească, în ulița copilăriei etc. servește apoi ca bază pentru învățarea sistematică în școală. Școala adevărată continuă să organizeze, să stimuleze și să îndrume activitatea de cercetare a elevului, chiar din perioada studiilor elementare, verificînd-o și corectînd-o, totodată. Adevărurile astfel descoperite sînt asimilate profund (prin studiu independent) și folosite pentru a acționa practic, în vederea transformării naturii și societății, în procesul practicii productive și al activității sociale. Practica productivă și activitatea socială, însă, prin caracterul

lor concret și complex, constituie nu numai surse de informații, ci, în același timp, surse de probleme noi de cercetare, care suscită interesul și stimulează cercetarea și învățarea, iar procesul se continuă neîncetat, urmînd un drum ascendent.

Așadar, învățămîntul, cercetarea și producția — înțelese ca activități de învățare, de cercetare și de producție — alcătuiesc trei laturi, organic îmbinate, ale aceleiași realități : formarea personalității umane pentru a face față creator cerințelor societății contemporane și cerințelor societății viitoare. Să privim însă separat : a) *raportul învățămîntului cu cercetarea* și b) *raportul lui cu producția.*

a) Cercetarea realității, pentru a descoperi adevăruri noi, constituie un fenomen absolut firesc în procesul de învățămînt. „S-ar putea crede că la rezolvarea de probleme, în domeniul școlar, ar fi vorba, în principiu, doar de găsirea unor lucruri de acum cunoscute, ceea ce nu s-ar cădea a fi considerat ca „cercetare". La aceasta trebuie obiectat că orice efort de soluționare a unei probleme subiectiv necunoscute înseamnă o cercetare în adevăratul înțeles al cuvîntului, absolut independent de faptul dacă situația, în cazul dat, este obiectiv cunoscută sau nu. În încercările sale de soluționare, elevul se găsește, sub aspect psihologic, în aceeași situație în care se află omul de știință care, de regulă, urmărește o situație de fapt științifică, realmente necunoscută" [1]. Deși ideea aceasta este adevărată, totuși se cuvine să atragem atenția cititorului că cercetarea științifică veritabilă (care conduce la descoperirea unor adevăruri obiectiv necunoscute) nu se identifică cu cercetarea efectuată de elev în procesul de învățămînt, nici în ceea ce privește conținutul, nici în ceea ce privește calea de urmat (metodologia cercetării). Într-adevăr, una este să inventezi, să descoperi și altceva să cunoști invențiile sau descoperirile făcute de alții. Școala, cum se știe, scurtează, netezește, iar uneori chiar înfrumusețează drumul cunoașterii, al invenției, pe care se angajează deopotrivă și educatorul și educatul, într-un proces de conlucrare permanentă, deosebit de important — sub aspect educativ — conlucrare din care fiecare are de învățat ceva. În cazul elevului, el nu se poate opri la descoperirea făcută, ci urmează să asimileze (prin învățare) adevărul descoperit. Și încă o precizare : oricît de mult s-ar apropia și s-ar integra cercetarea în învățămînt, ea nu poate ocupa o poziție dominantă (cel puțin în condițiile de acum), ci trebuie să lase loc (destul de larg încă) și metodelor și formelor clasice, tradiționale, de asimilare a valorilor culturii.

Cercetarea urmează un drum complex, mereu ascendent : de la studierea propriei experiențe practice, sub conducerea educatorului, elevul ajunge (inductiv sau deductiv) să descopere adevăruri științifice subiectiv noi. De la scrutarea propriei experiențe elevul trece la efectuarea unor experiențe accesibile, cum ar fi *cercetarea condițiilor de germinare a semințelor.* Constatările făcute și înregistrate servesc apoi ca bază pentru generalizări, în școală, sub îndrumarea profesorului. De asemenea, trecîndu-se în laborator, s-ar putea cerceta *natura solului,* pentru a descoperi compoziția lui chimică, iar în funcție de aceasta, pentru a stabili îngrășămintele ce urmează a se folosi. Și într-un caz și în celălalt, cunoștințele dobîndite servesc ca punct de plecare pentru activitatea practică din agricultură, menită a schimba natura plantelor și a spori productivitatea muncii agricole etc. Cercetarea conduce, deci, nemijlocit la producție, căci „a cunoaște nu constă în a copia realul, ci în a acționa asupra lui și a-l transforma..." [2].

---

[1] Eberhard Fries și Rudi Rosenberger, *Învățămîntul prin cercetare,* E.D.P., 1973, p. 8.

[2] Piaget J., *Biologie și cunoaștere,* Ed. „Dacia", Cluj, 1971, p. 12.

Desigur, în cazuri rare, deocamdată, și în învățămînt ne întîlnim cu o activitate științifică veritabilă, care conduce pe elev la adevăruri și invenții obiectiv necunoscute, așa cum se poate urmări la cercurile științifice și tehnice și la concursurile corespunzătoare pe plan național și internațional. Fenomenul acesta manifestă tendința de creștere, se pare, destul de rapidă. În lumea creației literar-artistice și sportive fenomenul originalității pare a fi mult mai răspîndit, chiar din perioada școlarizării, începînd încă din copilărie. Lărgirea cîmpului de cercetare în procesul de învățămînt este condiționată de baza materială a școlii : de existența laboratoarelor înzestrate cu instrumente, aparate, substanțe adecvate etc. Integrarea cercetării în procesul de învățămînt, ca principiu fundamental al educației, vine în contradicție cu învățămîntul tradițional, sub două aspecte : supraîncărcarea și verbalismul.

Supraîncărcarea planului de învățămînt și a programelor școlare — la fiecare obiect de învățămînt — stingherește și îngustează mult cîmpul de activitate (de cercetare) proprie, independentă a elevului, fiindcă învățarea prin cercetare merge încet și reclamă timp mult. În fața acestei situații pedagogia contemporană preconizează reducerea pînă la 1/3 a volumului actual de informații (prevăzut de programele și manualele școlare). Reducerea volumului de informații a devenit necesară și posibilă, cu atît mai mult cu cît, în epoca noastră, se petrece rapid o uzură morală a cunoștințelor ; cunoștințele însușite în școală încetează să fie instrumente de lucru eficiente, în viață, își pierd funcționalitatea și, devenind un balast pentru memorie, stînjenesc serios dezvoltarea calităților fundamentale indispensabile omului societății viitoare (inițiativa, independența și creativitatea gîndirii, curajul în formularea ipotezelor, spiritul de investigație, capacitatea de a-și însuși materialul științific de care va avea nevoie în activitatea cotidiană etc.). Locul cunoștințelor învechite, seci, vrînd-nevrînd, îl ocupă descoperirile noi în domeniul științei, al tehnicii și al procesului tehnologic.* Desigur, vorbind despre „uzura morală" a cunoștințelor, precizăm că ea nu afectează adevărurile fundamentale ale științei, ci, cu deosebire, descoperirile cu valoare practică imediată-cotidiană.

În fața acestei contradicții, pornind de la constatarea că ne aflăm în fața unei fărîmițări prea mari a obiectelor de învățămînt, soluția ce se preconizează constă în *integrarea disciplinelor științifice*, introducerea în planul de învățămînt a științelor *integratoare*, care ar face posibilă lărgirea cîmpului de cercetare în procesul de învățămînt și sporirea gradului de participare a elevilor la activitatea productivă, în locul verbalismului și al învățării pe de rost.

Integrarea cercetării în procesul de învățămînt mai are încă o față, și anume : *integrarea descoperirilor noi, de ordin științific și tehnic, în conținutul învățămîntului.* Se știe că, în prezent, datorită revoluției științifico-tehnice, se petrece un lucru nefiresc : elevii își însușesc pe alte canale, în afara învățămîntului, circa 60% din totalul descoperirilor științifice și tehnice care au loc pe parcursul perioadei de școlarizare. În această situație, modalitatea de integrare ce se întrevede nu este alta, decît a lăsa loc liber, în programa obiectului de învățămînt, pentru ca achiziționarea lor (în măsura în care sînt accesibile și utile) să se desfășoare organizat, în procesul de învățămînt, prin cercetare și pe alte căi.

---

* Se știe că în trecut cunoștințele asimilate în școală erau relativ suficiente pentru exercitarea unei activități profesionale, pe parcursul întregii vieți active, datorită ritmului lent al dezvoltării.

b) Școala continuă să rămînă dominant școala „cretei" și a vorbelor, de multe ori, rostite fără convingere. A sosit timpul ca ea să fie transformată în *laborator, în cîmp de experimentare, în unitate de producție* (industrială sau agricolă). Integrarea activității productive în învățămînt apare ca un fenomen natural, într-un sistem educativ care-și pune ca obiectiv fundamental pregătirea tineretului pentru viață. În lumina acestei idei, Programul P.C.R. arată limpede că, în perspectivă apropiată, fiecare școală va trebui să devină o unitate de producție, fără însă a-și pierde caracterul de școală.

În școală, ca „unitate de producție", producția nu se poate extinde peste anumite limite, erijîndu-se ca obiectiv educativ fundamental și ocupînd loc dominant. Într-un sistem educativ rațional producția nu este și nu poate fi nici în viitor obiectivul fundamental. În viziunea pedagogiei prospective, obiectivul fundamental îl reprezintă formarea omului pentru societatea viitoare. Elevii care încep acum școala vor intra în producția socială peste 11 sau 15 ani (adică în anul 1986, 1990). Pentru această perioadă este firesc să ne îndreptăm eforturile de a-i forma, descifrînd fizionomia și cerințele acelei societăți față de membrii săi și calitățile umane care să vină în întîmpinarea acelor cerințe.

— În procesul îmbinării învățămîntului cu producția, munca productivă o privim ca avînd o împătrită funcție : izvor de cunoștințe, mijloc de valorificare a cunoștințelor asimilate în cadrul obiectelor de învățămînt, prin producerea de bunuri materiale utile, mijloc de verificare a cunoștințelor și a pregătirii elevilor pentru viață, modalitatea de formare multilaterală a personalității. Cum se exprimă Engels, îmbinarea muncii productive cu învățămîntul constituie „baza practică pentru educația științifică" și o cale eficientă pentru „pregătirea tehnică multilaterală" [3].

Prin urmare, privind problema sub aspect metodic și prin prisma efectelor educative se poate spune că nu lovituri dese de ciocan, repetate la infinit, mecanic, meșteșugărește, ci activitatea pe bază de știință constituie miezul îmbinării învățămîntului cu munca productivă. Esența acestei îmbinări rezidă în folosirea (aplicarea) intenționată, în procesul muncii productive, a cunoștințelor însușite în școală, respectiv rezolvarea unor probleme de producție noi, sprijinindu-se pe cunoștințele asimilate, precum și folosirea în mod conștient și creator a experienței practice dobîndită în procesul de producție. Cunoștințele apar astfel ca instrumente necesare pentru a înțelege rațiunea științifică a tehnicii și procesului tehnologic, a metodelor și procedeelor de lucru etc. Concepută în felul acesta, îmbinarea învățămîntului cu producția asigură înțelegerea deopotrivă a teoriei și practicii.

Pregătirea tehnico-productivă, ca proces de familiarizare multilaterală a elevilor cu bazele producției moderne („pregătirea tehnică multilaterală" — Engels), urmează anumită gradație : ea începe să se realizeze în clasă, la lecție, la toate obiectele de învățămînt și se continuă metodic în laboratorul școlar, pe cîmpul agricol experimental, în atelierele școlare sau în centre de ateliere școlare (de profiluri foarte variate), în cercurile științifice pe obiecte de studiu și în cercurile tehnice etc., iar pe o treaptă superioară, în microîntreprinderile sau microfermele școlare, precum și în întreprinderile productive de interes local, județean sau republican. Microîntreprinderile și microfermele reproduc, în mic, modul de organizare, autoconducere și funcționare a întreprinderilor patronatoare cu care se află în relații de colaborare și ajutor reciproc, școala dezvăluindu-și astfel una din funcțiile sale noi — funcția economică sau productivă.

---

[3] Engels, Fr., *Anti-Dühring*, Ed. P.C.R., 1946, p. 440.

Întreprinderile productive moderne alcătuiesc cadrul general-concret, care oferă elevilor posibilitatea continuării, îmbogățirii, adîncirii și desăvîrșirii procesului început în școală. Așadar, într-o viziune modernă, prospectivă, școala viitorului reprezintă un *centru de învățămînt* (de asimilare a valorilor culturii), *un laborator și un cîmp de cercetare științifică* (pentru a descoperi adevăruri subiectiv sau chiar obiectiv necunoscute) și *o unitate de producție* (pentru a produce bunuri materiale-utile, pentru a da posibilități largi de afirmare a aptitudinilor și talentelor în domeniul inovației și invențiilor de ordin tehnic sau tehnologic), precum și pentru a forma o mentalitate practică și o atitudine constructivă față de muncă. Învățarea, cercetarea și producția se află într-o legătură organică, armonioasă, fiecare din ele avînd valențe formative proprii, specifice, ireductibile. Orice exacerbare a uneia sau alteia dintre aceste activități se răsfrînge negativ asupra profilului personalității. Este bine să nu se uite nici un moment ceea ce se știe foarte bine, anume că cercetarea și munca productivă, integrate în învățămînt, sînt și rămîn totdeauna modalități de instruire și de educare, respectiv modalități de informare și de formare a personalității elevului.

DICȚIONAR ENCICLOPEDIC DE PEDAGOGIE MODERNĂ ÎN LIMBA FRANCEZĂ*

Un grup restrîns de pedagogi (profesorii F. Hotyat și D. Delepine-Messe, de la Universitatea din Mons - Belgia, cu colaborarea profesorului Ch. Touyarot de la Școala normală de institutori din Paris) au publicat recent un dicționar enciclopedic de pedagogie modernă pentru folosința personalului didactic, educatorilor și părinților. Dicționarul cuprinde, în cele 340 pagini, circa 3 000 de sensuri, tratate în cadrul a 1 600 articole, printre care circa 45 biografii de pedagogie, de la Platon la Piaget și Freinet, și o bibliografie de referință de 498 titluri.

Prefața *dicționarului enciclopedic* prezintă argumentele care impun, cu urgență, un dicționar pedagogic și dă unele considerații interesante asupra educației, pedagogiei și disciplinelor corelate cu pedagogia.

Autorii apreciază că „extinderea crescîndă a serviciilor de cercetare, descoperirea de noi domenii de cunoștințe generale și înmulțirea tehnicilor care le aplică provoacă apariția de termeni inediți într-un ritm căruia academiile abia pot să-i controleze proliferarea. Din acest fapt, chiar cînd instituția reglementatoare a corelat denumiri discutabile, acestea sînt atît de înfipte în deprinderi, încît persistă împotriva rectificărilor propuse. Amenințarea cu alterarea vocabularului este cu atît mai serioasă cu cît publicitatea prin presă și televiziune răspîndește în voie neologismele parazite, deviațiile de sens și fanteziile ortografice". (p. 7). În ce privește pedagogia, autorii constată că aceasta este „în special expusă la asemenea slăbiciuni", pentru mai multe motive, dintre care citîm „revederea obiectivelor educației într-un ritm mai rapid ca odinioară, datorită evoluției accelerate a condițiilor de viață", cu „readaptarea frecventă a programelor și metodelor impusă de progresul științific". Situația se complică, fiindcă în pedagogie, spre deosebire de industrie, unde „profanul se abține să participe la dezbaterile care privesc problemele tehnice", se întîmplă uneori că „afirmații categorice, cu argumente verbale al căror stil savant este încărcat de generalități împrumutate dintr-o metodologie și o psihologie adesea depășite, înlocuiesc expunerea prudentă de fapte stabilite și de rezerve în concluzii" (p. 7). În plus, o observație importantă care se potrivește și la noi : „abundența de publicații științifice în limba engleză este de asemenea o cauză de alterare a vocabularului : traducătorii sînt adesea înclinați să semene textul cu cuvinte străine, împotriva existenței unor echivalente satisfăcătoare". Dicționarul citat „tinteşte să frîneze aceste tendințe, a căror frecvență pune în pericol claritatea și rigoarea gîndirii pedagogice de limbă franceză" (p. 8) — de limbi romanice, continuăm noi, reflectînd la invazia de barbarisme și neologisme de proveniență engleză (ca „educațional", „implementare", „reliabilitate", „curriculum" etc.).

Conceperea și elaborarea dicționarului confirmă justețea punctelor de vedere ale lexicografiei pedagogice din țara noastră și pot sprijini efortul de încheiere a lucrărilor așteptatului *Dicționar de pedagogie generală* al Institutului de științe pedagogice.

DUMITRU MUSTER

---

* *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne a l'usage des enseignants, des éducateurs et des parents*, Paris-Bruxelles, F. Nathan — Editions LABOR, 1973.

DESPRE „EȘANTIONARE“ ȘI “SONDAJ“ ÎN LECȚIE

Conf. univ. dr. MIRON IONESCU

După cum se știe, procesul educațional este un sistem probabilist și nu unul determinist. În consecință, aceeași acțiune — predominant instructivă sau predominant educativă — determină rezultate sau efecte diferite în funcție de particularitățile individuale ale elevilor, de „grila“ de selectare și evaluare proprie acestora.

Dezvoltarea psihică are loc pe baza unor legități statistice, ea nu are loc neapărat frontal. Există diferențe individuale în privința ritmului de dezvoltare; spre exemplu, operațiile formale nu se instalează deodată în toate domeniile activității intelectuale. Ne putem explica astfel, de ce același mesaj, aceleași date faptice și verbale sînt receptate și prelucrate diferit în funcție de stadiile[1] dezvoltării gîndirii, de particularitățile individuale ale dezvoltării intelectuale. În același timp sesizăm și necesitatea de a traduce mesajul didactic în limbajul înțelegerii elevului, de a înscrie acest mesaj în sistemul operațiilor de gîndire de care elevul este capabil.

Dezvoltarea personalității este determinată, în genere, de acțiunea educației. Această determinare trebuie înțeleasă în lumina tezei materialist-dialectice conform căreia cauzele externe acționează prin intermediul condițiilor interne[2]. Acțiunile întreprinse în desfășurarea unei activități didactice se răsfrîng în mod diferențiat la elevii aceleiași colectivități în funcție de aptitudinile lor, de motivele învățării, de caracterul și valoarea experienței lor anterioare. Experiența însăși poartă pecetea particularităților individuale ale fiecărui elev, se modelează după aceste particularități. Se înțelege atunci, de ce, aceeași acțiune instructiv-educativă se răsfrînge diferit asupra diverșilor elevi[3].

Așadar, rezultatul unei acțiuni pedagogice nu este univoc; practic se obține o pluralitate de efecte, dar în acest ansamblu se distinge o anumită convergență, o anumită tendință. Tipul de determinism caracteristic procesului de învățămînt este cel statistic. De altfel, cu cît sistemele sînt mai complexe, cu atît cresc posibilitățile ca în interiorul lor să apară situații neprevăzute.

Cunoscînd complexitatea reală a sistemelor care constituie cuplul profesor (P)-elev (E), trebuie să admitem că și în interiorul lor pot apărea fenomene întîmplătoare. Procesul învățării este guvernat de legi statistice, ceea ce înseamnă

---

[1] J. Piaget, *Psihologia inteligenței*, Editura științifică, Buc., 1965.
[2] *Pedagogia*, (sub red. A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache), E.D.P., Buc., 1964., p. 47.
[3] I. Radu, *Psihologie școlară*, Editura științifică, Buc., 1974.

că scontînd o anumită modificare a conduitei nu putem prevedea exact efectul unei măsuri sau sistem de acțiuni, ci numai cu o anumită probabilitate, întrucît „orice acțiune determină o repartiție de probabilități pe mulțimea efectelor posibile" [4]. Oare este cu putință să se stabilească anumite legități obiective ale fenomenelor și proceselor pedagogice ? Dezvăluind dialectica întîmplătorului și necesarului care domină în natură, Engels arată că „... acolo unde la suprafață apare jocul întîmplării ea se dovedește a fi totdeauna dominată de legi ascunse" [5].

Instrucția didactică este, prin esența sa, un *sistem cu feed-back*, deci dotat cu autoreglaj, ceea ce-i conferă autonomie. Procesul constă în dirijarea formării și dezvoltării ansamblului de cunoștințe, priceperi, deprinderi, a proceselor și însușirilor psihice, a personalității în ansamblul ei, iar autonomia sa constituie un atribut în plus care ajută la înțelegerea și organizarea sa ca un sistem reglator. „Numai lucrurile care sînt autonome pot fi conduse. Dacă un sistem nu ar avea un anumit grad de libertate, de autonomie nu ar putea fi condus deoarece ar reclama un număr prea mare de instrucțiuni detaliate încît din afară nu s-ar putea acoperi niciodată funcționarea sa" [6].

De aceea, conducerea și controlul procesului didactic pretind cunoașterea, stăpînirea, dirijarea sa conform obiectivelor sociale. Cunoașterea continuă a pulsului muncii, alegerea adecvată a materialului de studiu și a elevilor colaboratori în diferite momente ale activității la lecție ș.a., impun atenției cîteva probleme ca : Poate profesorul prevedea desfășurarea unei activități și rezultatele ei ? Care este raportul dintre predicție și întîmplare în activitatea cuplului educativ ? Cum poate fi realizat sondajul optim în colectivitățile școlare ?

Dintre ele am luat în studiu ultimul aspect — *cerințele de eșantionare și de sondaj cît de cît optim* — la lecție. Observațiile se bazează pe asistența la 75 lecții (dintre care 33 ale studenților), pe interviul a 600 profesori de specialități diferite și pe discuțiile cu 35 de profesori cu experiență didactică pozitivă. Au fost alese pentru studiu modalitățile de „eșantionare" și „sondaj" la lecție deoarece pe baza lor se estimează permanent rezultatele activității. Or, randamentul uneori scăzut al activității didactice se datorește și lipsei unei metrii proprii [7].

Eșantionul este numărul de cazuri alese asupra cărora se aplică observarea, măsurarea. El poate fi constituit dintr-un grup mai mic sau o întreagă colectivitate de elevi, profesori.

Eșantionul reprezentativ este grupul extras dintr-o colectivitate mai largă cuprins în studiu (de exemplu un grup de elevi, de profesori, o clasă, o școală) care o poate reprezenta.

Eșantionarea constă în activitatea practică de stabilire a eșantionului corect, a modului de lucru cu el, prin a cărui cercetare să se desprindă ceea ce este tipic, general și aplicabil unei mase mai largi de subiecți.

Sondajul este operația de măsurare, ulterioară stabilirii eșantionului și presupune constatarea, consemnarea și analiza unor fapte. Sondajul ca operație de măsurare își justifică rostul numai în măsura în care oferă date asupra întregului conținut sau asupra întregii colectivități din care face parte eșantionul cercetat.

Termenii de „eșantionare" și „sondaj" sînt utilizați în cele ce urmează prin extensiune, într-un sens larg.

---

[4] I. Radu, *Introducere în psihologia experimentală și statistică*, E.D.P., Buc. 1967.

[5] Fr. Engels, *L. Feuerbach și sfîrșitul filozofiei clasice germane*, Editura Partidului Muncitoresc Român, Buc., 1949.

[6] *Politică, știință, conducere*, Editura „Dacia" Cluj, 1972, p. 96.

[7] M. Malița, *Renovarea pedagogiei și a educației în spiritul științei moderne*, „Revista de pedagogie" nr. 1, 1971, p. 22.

Transpunerea unor cerințe ale sondajului și eșantionării în procesul de învățămînt se leagă strîns de experiența profesorului și de imaginea sa despre clasa sau colectivitatea cu care lucrează. Imaginea pe care și-o face este structurată, caracterizîndu-se prin individualizarea extremelor, la mijloc existînd cel puțin o stratificare pe grupe tipice[8]. Opiniile unor cadre didactice cu privire la constituirea „eșantionului de material" pentru fixare au fost selecționate și cuprinse în ordinea frecvenței lor în tabelul nr. 1.

Tabelul nr. 1

Întrebarea	Răspunsurile	Frecvența răspunsurilor în %
Ce și cît material din lecția nouă cuprindeți de obicei în fixare ?	— esențialul, aspectele cele mai caracteristice (faptele, regulile, noțiunile mai importante) din lecția nouă sub formă de întrebări, aplicații, relatări ;	49,02
	— mai mult exerciții și activități aplicative (mai ales la matematică, fizică, gramatică) ;	25,00
	— fac fixarea pe parcursul predării și în acest caz fixez problemele de bază și noi din fiecare unitate logică predată ;	14,07
	— materialul care ajută la demonstrarea unei legi (fizică, chimie, științele naturale etc.), la generalizarea unui fenomen, materialul de sprijin pentru ora următoare ;	13,06
	— părțile mai grele din lecție ;	9,09
	— probleme de sinteză ;	8,09
	— acele părți pe care elevii le însușesc mai greu în mod independent ;	7,03
	— recurg la amănunte, dar și la întrebări de sinteză.	4,06

Analiza datelor cuprinse în tabel și constatările făcute prin observațiile la lecții evidențiază criterii diferite de selecționare a materialului pentru fixare. Ele depind *de clase, de obiectul de studiu* (aplicații la fizică, matematică sau generalizări la celelalte obiecte ; la gramatică 1/3 din probleme sînt de natură teoretică, 2/3 aplicații ; la literatură ponderea cade pe dezbatere ; la clasele bune probleme de judecată etc.) în funcție *de conținutul* transmis se insistă asupra materialului nou din lecții, asupra celui de bază și greu de asimilat etc.

Încercînd o estimare asupra materialului verificat în fixare, acesta s-ar putea evalua aproximativ 30% din cel predat, de altfel și timpul destinat acestei etape este scurt, de numai 5—15 minute.

În lecția obișnuită profesorul nu poate pune întrebări de sondaj în legătură cu fiecare „cuantă de informație" pe care o transmite. El face fixări parțiale pe „blocuri de informație" și mai ales în finalul lecției. Fixarea este destinată să ofere date cu privire la însușirea cunoștințelor și formarea abilităților. În cuprinsul ei se pun întrebări care cer reflecție asupra conținutului de idei și redarea în formă proprie a acestuia, posibilitatea de a aplica în plan practic sau

[8] Gh. Mihoc, U. Urseanu, *Matematici aplicate în statistică*, Buc., 1962, L. B. Itelson, *Metode matematice și cibernetice în pedagogie*, E.D.P., Buc., 1967.

verbal cele însușite în timpul predării[9] etc., toate acestea constituind un indiciu cu caracter informativ pentru profesor. În fixare se impune necesitatea organizării sondajului asupra conținutului sau materialului predat și asupra clasei. Cum este selecționat „eșantionul de material" pentru fixare ?, ce reprezintă valoare de test din materialul predat ?, pe care elevi îi solicită profesorul ? etc., sînt întrebări la care profesorii dau răspunsuri diferite.

Dacă sondajul practicat în momentul fixării prezintă un volum atît de restrîns este nevoie să se stabilească cu multă grijă partea din materialul predat ce urmează a fi cuprinsă în fixare în așa fel încît să ofere prilejul unei informații suficiente în legătură cu înțelegerea conținutului (a esențialului de către majoritatea elevilor). Firește, acest sondaj nu poate evolua frontal cu toată clasa, de aceea se impune simultan stabilirea „eșantionului de elevi" chestionat în fixare. Tabelul nr. 2 cuprinde criteriile de alegere a elevilor pentru fixare și frecvența lor în activitatea profesorilor.

Tabelul nr. 2

Întrebarea	Răspunsurile	Frecvența răspunsurilor în %
Pe care elevi îi solicitați mai mult la fixare ?	— pe elevii buni, pe cei slabi și pe cei care se oferă ;	32,03
	— pe cei slabi și pe cei care nu au fost atenți în timpul lecției ;	19,05
	— elevi diferiți ca nivel de pregătire (cei slabi pentru probleme recapitulative, pe cei mijlocii și foarte buni pentru sinteze și concluzii) ;	16,04
	— pe cei care nu se oferă (timizii) și care nu au răspuns ora anterioară ;	12.05
	— elevi mediocri ;	9,02
	— pe cei care se anunță, dar și dintre cei care nu au înțeles.	5,04

Motivînd procedeele, cadrele didactice arată că aleg pentru fixare elevi slabi pentru a vedea dacă lecția a fost înțeleasă și de aceștia, avînd astfel garanția că materialul transmis a fost înțeles și de ceilalți mai sus în scara ordinală a clasei.

Atît datele din tabel, cît și constatările făcute prin asistența la lecții arată că accentul cade pe elevii buni și slabi (32, 03%). Dacă elevii slabi reușesc să răspundă la întrebările de sinteză, rezolvă corect anumite dificultăți în momentul „fixării", fac aplicații bune, înseamnă că și ceilalți au înțeles.

După unele estimări o lecție orală obișnuită trebuie să fie însușită după fixare în proporție de 50—60%[10]. În condiții normale munca individuală depusă acasă trebuie să ridice indicele de reușită, iar în examinarea orală la lecția viitoare verifică acest progres.

---

[9] G. Leroy, *Dialogul în educație*, E.D.P., Buc., 1974.

[10] N. G. Dairi, *Aspecte noi ale verificării cunoștințelor*, „Anale rom-sov seria ped. psih.", nr. 4—1963 ; *Verificarea orală a cunoștințelor elevilor*, E.D.P., Buc., 1962 ; *Puncte de sprijin pentru perfecționarea procesului de învățămînt*, Buc., 1971.

Stabilirea elevilor ce urmează a fi verificaţi are la bază criterii diverse ceea ce se poate constata şi din tabelul nr. 3.

Tabelul nr. 3

Întrebarea	Răspunsurile	Frecvenţa răspunsurilor în %
Cum stabiliţi elevii pe care îi examinaţi la lecţie data viitoare ?	— constitui grupe eterogene de 3—6 elevi, între care slabi, buni şi foarte buni ;	40,06
	— de obicei aleg la întîmplare, rar fixez pe cine să ascult ;	17,09
	— la începutul anului şcolar (trim.) chestionez spontan pe cei care se anunţă şi pe cei care nu au note ;	14,09
	— în general ascult elevi de acelaşi nivel, la clasele mixte ascult şi băieţi şi fete ;	13,03
	— nu formez dinainte grupul de elevi ;	12,05
	— constitui grupe omogene din elevi buni ;	12,02
	— examinez 2—3 elevi buni şi 1—2 elevi slabi ;	5,04
	— mă ocup de elevii care se antrenează greu, învaţă nesistematic şi superficial, urmăresc să realizeze surpriza ;	5,04
	— formez grupul din mai mulţi elevi (8—10) care primesc o temă de muncă independentă. În acelaşi timp verific oral 2—3 elevi ;	3,03
	— elevi care au lipsit ora anterioară ;	1,08
	— alegerea nu o fac după criterii rigide, depinde de la caz la caz ;	1,01
	— examinez toată clasa.	0,03

Majoritatea profesorilor au în vedere să cuprindă elevi de diferite nivele de pregătire care să acopere varianta grupului-clasă, avînd astfel posibilitatea să obţină date în legătură cu stăpînirea cunoştinţelor de către toţi elevii.

Grupele eterogene dau posibilitatea să constaţi progresul celor slabi, să-i stimulezi şi să-i compari cu ceilalţi. Asemenea grupe asigură ritmicitatea verificării şi aprecierii. Grupele omogene din elevii slabi [11] sînt organizate pentru a urmări dacă elevii şi-au îmbogăţit cunoştinţele predate în lecţiile anterioare. Grupele omogene, din elevi buni, asigură spiritul de emulaţie între elevi.

Unii profesori se ocupă de elevii care se antrenează greu în muncă, învaţă nesistematic şi superficial ; apoi de cei timizi pentru a-i angaja în muncă, de cei indiferenţi pentru a-i introduce în ritmul normal al vieţii şcolare. Alţii nu se gîndesc apriori la tehnica examinării şi recurg la improvizaţii. Sînt şi profesori care susţin că n-ar exista criterii pentru alcătuirea „eşantionului" de elevi sau de material.

Cerinţele referitoare la eşantionare şi sondaj nu constituie o preocupare pentru multe cadre didactice, în numeroase cazuri acestea sînt operaţii de moment, care nu fac parte integrantă din stilul de lucru. Nu este mai puţin adevărat că personalul didactic nici nu este pregătit în acest sens, iar literatura pedagogică nu dă indicaţii, activitatea desfăşurîndu-se spontan şi empiric.

Insistenţa asupra elevilor slabi face ca lecţia „să treneze", ritmul ei să fie prea lent, iar cei buni ţinuţi pe loc. Atîta vreme cît nu avem colectivităţi omo-

[11] I. I. Lukin, V. A. Kruteţki ; *Psihologia preadolescentului*, Buc., 1960.

gene în clase trebuie constituite, pentru sondaj, grupe cu un mai mare grad de reprezentativitate (reprezentanţi ai tuturor categoriilor din clasă) pentru ca deşi efectuînd un sondaj de volum redus asupra conţinutului şi clasei să se cunoască cît de cît pulsul muncii.

Existenţa claselor eterogene în şcoala noastră impune cu şi mai multă tărie preocupări de a respecta cerinţele cu privire la eşantionare în ceea ce priveşte conţinutul lecţiei şi grupul-clasă şi totodată efectuarea sondajului pentru a organiza şi conduce din ce în ce mai raţional procesul de învăţare.

ASPECTE ALE ABORDĂRII SISTEMICE A DIDACTICII

Lector univ. dr. IULIU FERENCZI, prof. ATILLA HORVÁTH

Abordarea sistemică cuprinde în esenţă următoarele etape fundamentale: 1) descrierea sistemului cu elementele sale constitutive; acestea nu se studiază ca atare, în mod izolat, ci cu luarea în consideraţie a locului fiecăruia în sistemul dat; 2) relevarea ierarhiei în construcţia sistemului, stabilind diferitele nivele, prin exploatarea parametrilor, funcţiilor, principiilor de construcţie, a legăturilor reciproce (conexiuni intrasistemice); 3) evidenţierea condiţiilor de existenţă a sistemului studiat (conexiuni intersistemice); 4) specificarea raporturilor dintre însuşirile elementului şi ale întregului, ţinînd cont de următoarele principii: a — însuşirile întregului nu se reduc la suma însuşirilor elementelor (apar însuşiri integrative noi în urma integrării funcţionale a elementelor în sistemul ierarhic superior); b — însuşirile elementelor se modifică în urma integrării lor în sistem (restructurare); 5) se stabileşte echifinalitatea sistemului prin studiul conexiunilor (comportamentul sistemului nu poate fi aşezat întotdeauna în cadrul schemei cauză-efect); 6) se reliefează mulţimea caracteristicilor individuale care induce gradul de libertate în raport cu subordonarea integrativă a acestora, generată de autoreglarea sistemului.

Demersul sistemic nu se rezumă la investigarea unora dintre etapele enumerate; el raclamă considerarea tuturor etapelor în interrelaţia şi interacţiunea lor; rezultă astfel un tablou complex, integrator. Etapele abordării sistemice, descrise mai sus, vizează investigarea sistemelor deschise integrative, ceea ce impune o abordare multifactorială, simultană. În opoziţie cu cele izolate şi închise, sistemele deschise realizează, deopotrivă, schimburi de energie, de materie şi de informaţii cu mediul înconjurător. Prin încorporarea substanţelor şi a energiei, se combate tendinţa entropică; astfel se realizează integralitatea funcţională a sistemului. Însuşirile esenţiale ale acestor sisteme sînt: individualitatea, organizarea, structura, complexitatea, integralitatea, programul, interrelaţiile şi interac-

țiunile, echilibrul dinamic, conexiunea inversă, autoreglarea și echifinalitatea. Asemenea sisteme sînt: toate organismele vii, personalitatea, psihicul uman, volumul informațional al omului, procesul de învățămînt, instituțiile economico-sociale, cultural-educative etc.

Deși expresia de „sistem" s-a bucurat în pedagogie de circulație largă („sistem de metode și procedee", „sistem de învățămînt"), ea reflecta realitatea ca o entitate rezultînd predominant din suma elementelor componente. Astfel, au fost ignorate, ori au rămas inexplicabile însușirile esențiale integrative, care pot fi desprinse și studiate numai prin aplicarea concepției și metodologiei demersului sistemic.

Psihicul uman (sistem deschis, organizat, hipercomplex), în ultimii ani a fost investigat și el în mod sistemic[1]. Constituie o necesitate obiectivă abordarea sistemică, atît a procesului de dezvoltare a psihicului uman, în general, cît și a dezvoltării și educării capacităților intelectuale ale elevilor, în special — sarcină ce reclamă în mod strident abordarea sistemică a didacticii.

Atît în teoria, cît și în practica didactică a apărut un număr mare de elemente informaționale, care nu se încadrează în concepția și metodologia tradițională a didacticii. Încercările de a introduce metode și procedee noi în practica instrucției, în mod izolat, fără ca ele să fie raportate și încadrate într-un sistem adecvat și operant al conținutului învățămîntului și al tuturor elementelor sistemului didactic, sînt sortite eșecului sau cel puțin nu evidențiază valoarea potențială a acestora. Aceste încercări parțiale, numeroasele insuccese ale învățămîntului tradițional, raportate la deziderатul social — de a forma un om multilateral dezvoltat și activ — impun reconsiderarea, atît a elementelor componente ale procesului de învățămînt, cît și a sistemului didactic, în ansamblul lui, ceea ce reclamă în mod strident abordarea sistemică a didacticii.

Abordarea sistemică a didacticii o vom evidenția pe baza celor două tipuri de modele elaborate de noi și anume: un *model logico-structural*, care, constituind o secțiune orizontală, permite relevarea construcției (structurii) elementelor esențiale, precum și a conexiunilor, interrelațiilor, interacțiunilor (funcțiilor), căilor de reglare și autoreglare ale sistemului studiat, preponderent în mod sincronic și un *model structural-genetic*, care reflectă o organizare spațială și temporală a procesului de integrare verticală a subsistemelor componente, cu precădere în mod diacronic (evolutiv).

Demersul sistemic al didacticii (implicit studiul celor două tipuri de modele), trebuie să ofere posibilitatea desprinderii și formulării caracteristicilor de bază ale didacticii — ca sistem deschis (contradicția de bază, legea de bază și modul de realizare a integralității).

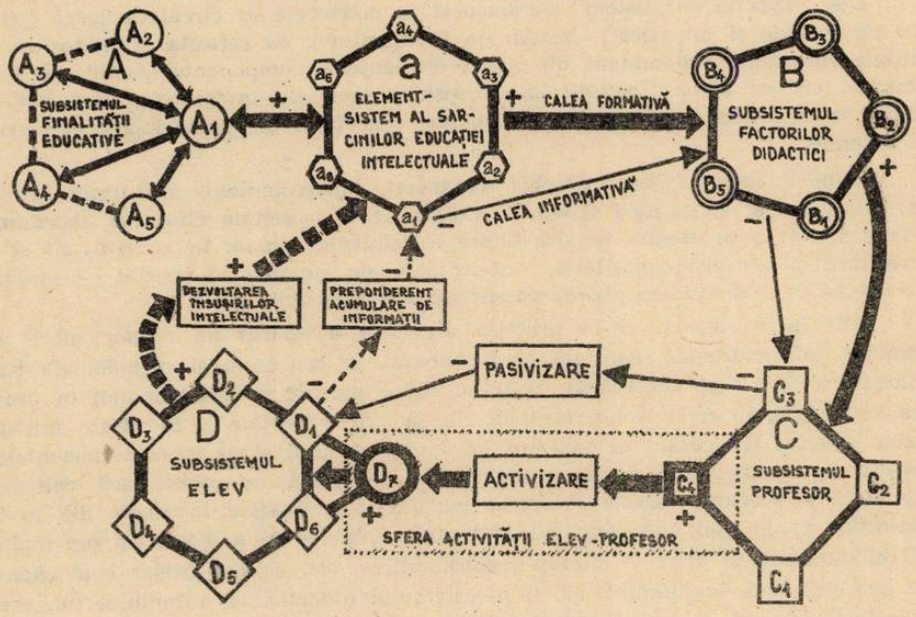
Abordarea logico-structurală a procesului cognitiv în sistemul didactic. Sistemul educației intelectuale, realizîndu-se în mod conștient și organizat în procesul de învățămînt, cuprinde un număr imens de elemente-sistem, care, prin interrelațiile și interacțiunile lor reciproce, intervin în procesul cogniției. Multitudinea acestor elemente-sistem se integrează — după opinia noastră — în patru subsisteme: subsistemul finalității educative (A), subsistemul factorilor didactici

---

[1] Golu M., Dicu A., *Introducere în psihologie*, Ed. științifică, Buc., 1972.

(B), subsistemul profesor (C), subsistemul elev (D), care, la rîndul lor constituie şi ele sisteme, cuprinzînd structura unui complex de element-sistem (Fig. nr. 1)*.

Fig. nr. 1. MODELUL LOGICO-STRUCTURAL AL SISTEMULUI DIDACTIC



Sistemul didactic cuprinde subsistemul scopurilor educative (A), care, în virtutea educaţiei comuniste, include cinci laturi esenţiale (A_1—A_5). Acest subsistem prefigurează idealul omului societăţii în perspectiva viitorului, constituind astfel factorul de bază al autoorganizării şi autoreglării sistemului didactic. În contextul echifinalităţii, el exprimă acel deziderat, care trebuie realizat, indiferent de nivelul educativ iniţial al elevului. Aşadar, conţinutul, metodele, mijloacele şi formele de organizare ale procesului de învăţămînt vor fi întotdeauna selectate, structurate şi organizate în perspectiva scopurilor, ele fiind totodată raportate legilor dezvoltării intelectuale ale elevilor, pentru care motiv, în momentul prezentat, am detaliat sistemul component al sarcinilor educaţiei intelectuale (a_1—a_6).

---

* A_1 — educaţia intelectuală ; A_2 — educaţia politehnică ; A_3 — educaţia morală ; A_4 — educaţia estetică ; A_5 — educaţia fizică ; a_1 — transmiterea informaţiilor ştiinţifice ; a_2 — generarea şi dezvoltarea deprinderilor şi capacităţilor intelectuale ; a_3 — dezvoltarea operativităţii proceselor cognitive ; a_4 — formarea stilului individual de muncă intelectuală ; a_5 — formarea unui comportament cognitiv (motivaţia) ; a_6 — formarea şi dezvoltarea concepţiei ateist-ştiinţifice despre lume ; B_1 — principii didactice ; B_2 — conţinutul informaţional al învăţămîntului ; B_3 — metode didactice ; B_4 — mijloace didactice ; B_5 — forme organizatorice ; C_1 — trăsăturile psihice-morale ale profesorului ; C_2 — pregătirea ideologico-profesională ; C_3 — activitatea preponderent de transmitere de noi informaţii ; C_4 — organizarea activităţii elevului ; D_1 — cantitatea şi calitatea informaţiilor ; D_2 — priceperi şi deprinderi ; D_3 — nivelul operativităţii proceselor cognitive ; D_4 — modul de gîndire (concepţia despre lume) ; D_5 — motivaţia (afectivitatea) ; D_6 — însuşirile caracteriale-volitive ; D_7 — activitatea obiectuală şi intelectuală (original : prof. A. Horváth şi dr. I. Ferenczi).

La realizarea deziderateloг conturate în subsistemul finalității conlucrează cinci factori principali (B_1—B_5), care alcătuiesc subsistemul factorilor didactici (B). Locul acestui subsistem, în structura sistemului didactic este determinat, pe de o parte, de finalitatea sistemului (A), iar pe de ală parte, de nivelul instructiv-educativ al elevului (D), astfel că el poate fi conceput ca un sistem instrumental.

Sistemul didactic, fiind un sistem organizat hipercomplex, funcționează conștient, avînd ca centru reglator și coordonator cel de-al treilea subsistem, profesorul ($C = C_1 — C_4$), care, în perspectiva subsistemului finalității (A) și luînd în considerare particularitățile subsistemului elev (D), organizează factorii didactici (B). În măsura în care elevul (D) este considerat de către profesor doar ca obiect al procesului instructiv, sau și ca subiect principal al demersului cognitiv, raportul elev-profesor, în esență, este diferit și, totodată, căile cogniției didactice vor fi calitativ diferite. În primul caz, reprezentînd o cale ineficace, conexiunea elev-profesor este redusă doar la transmiterea informațiilor științifice (a_1), care constituie numai un singur element-sistem din finalitatea educației intelectuale, ceea ce implică activitatea preponderent de comunicare a noilor cunoștințe a profesorului (pasivitate), precum și verificarea bagajului de cunoștințe al elevului (D_1), raportîndu-l (feed-back) la scopul inițial eronat propus (a_1). În al doilea caz, urmărind calea optimă, preponderent formativă (activizare), accentul se pune pe activitatea obiectuală și intelectuală ale elevului (D_7).

Însușirile formulate în sistemul finalității educative se vor forma și dezvolta la elevi numai în cazul efectuării acelor activități (rezolvarea de probleme), care implică antrenarea funcțională a acestora [2]. Activitatea profesorului, astfel, trebuie să fie concentrată asupra organizării, susținerii și dezvoltării permanente a activității cognitive însăși a elevului.

Din investigarea sistemică efectuată cu ajutorul modelului logico-structural desprindem următoarele :

a) Sistemul didactic rezultă în urma integrării celor patru sisteme (A, B, C, D), datorită interrelațiilor și interacțiunilor acestora, ele fiind în raport de subordonare.

b) Prin faptul că subsistemul finalității desenează însușirile viitoare ale personalității (idealul social-educativ), iar subsistemul elev prezintă un decalaj significant față de nivelul acestor cerințe, se creează polaritatea sistemului didactic, fiindcă prescripțiile subsistemului finalității (A) trebuie să fie desăvîrșite într-un alt subsistem, în cel al elevului (D). Din această polaritate a construcției și funcționalității structurii rezultă contradicția de bază intrinsecă a sistemului didactic, ceea ce se reflectă în opoziția universal existentă în orice relație educațională dintre idealul conceput social și devenirea individuală a personalității.

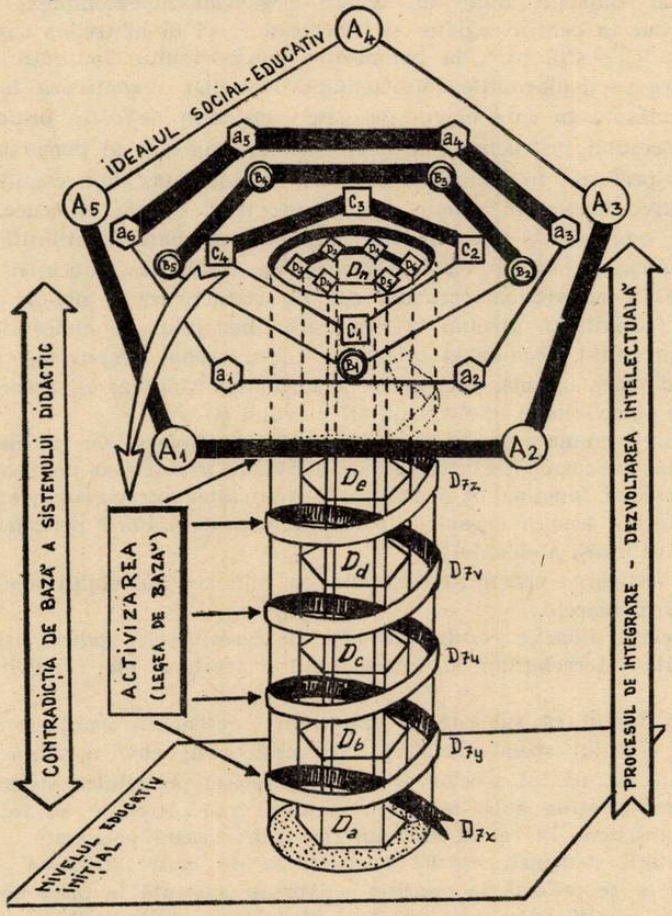
c) Optimizarea funcționării sistemului didactic implică și aprecierea particularităților sistemice a subsistemului elev (D) : autodeclanșare, autocontrol (echilibrul dinamic), autoreglare și autoconducere (conexiune inversă), homeostazie, autostructurare și autorestructurare. Nivelul de funcționalitate — ca expresie a gradului de dezvoltare a subsistemului elev — determină eficacitatea întregului sistem didactic, din care motiv, activizarea elevului în procesul cogniției constituie legea de bază a funcționării sistemului didactic.

---

[2] I. Ferenczi și colab., *Aspecte ale tehnologiei instruirii problematizate*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1974.

Investigarea structural-genetică a interacțiunii subsistemelor didacticii. Urmărind evidențierea elevului (activizarea fiind legea de bază a întregului sistem), modelul structural genetic (Fig. nr. 2) *, în comparație cu primul model, reprezintă sistemul didactic tridimensional, în spațiu.

Fig. nr. 2. MODELUL STRUCTURAL-GENETIC AL DIDACTICII



Axul vertical al modelului întruchipează activitatea elevului (D_7); pe el se înscrie spirala activității operaționale, ciclurile căreia se succed în timp (D_{7x}—D_{7z}). Consecințele acestei activități se manifestă în personalitatea elevului, datorită restructurării sistemului intelectual, care este evidențiat prin planurile orizontale (D_a. . .D_n) din ce în ce mai apropiate de nivelul trăsăturilor cuprinse în idealul

* Explicația simbolurilor la Fig. nr. 1—Da, Db... D_n— nivelele succesive ale dezvoltării personalității elevului (grad de socializare) ; D_{7x}—D_{7z}— cicluri ale spiralei activității obiectual-intelectuale, în ordinea creșterii funcționalității lor (original : prof. A. Horváth și dr. I. Ferenczi).

social-educativ. Pe planul orizontal superior se disting net raporturile dintre subsistemele componente : între personalitatea elevului ($D_1 — D_6$) situat central şi sistemul factorilor didactici ($B_1 — B_6$) se intercalează activitatea elevului (D_7), care este organizat şi reglat de subsistemul profesor ($C_1 — C_4$), în vederea realizării sarcinilor educaţiei intelectuale ($a_1 — a_6$) cuprinse în sistemul finalităţii educaţiei comuniste ($A_1 — A_5$).

Modelul evidenţiază factorul timp într-o perspectivă ontogenetică raportat la finalitatea sistemului didactic (A). Un loc central îl ocupă activitatea operaţională independentă a elevului (D_7), care constituie factorul de bază determinant al dezvoltării personalităţii sale ($D_a...D_n$). Spirala ascendentă se compune din cicluri de activităţi obiectual-intelectuale ($D_{7x}—D_{7z}$) calitativ diferite, exprimînd sporirea funcţionalităţii intelectuale a elevului. Deoarece idealul social-educativ tinde spre absolut, nivelul educaţional al elevului nu se identifică niciciînd, ceea ce explică stratificarea şi forma concavă a planurilor subsistemelor componente.

Modelul structural-genetic permite relevarea următoarelor caracteristici ale sistemului didactic :

a) Dezvoltarea intelectuală este prezentată prin nivelele intermediare ($D_a...D_n$), care se generează prin restructurarea calitativă a elementelor informaţionale şi relaţionale în structuri noi. Însăşi această restructurare constituie integrarea elementelor-sistem într-o structură nouă, în urma unei selecţii şi abstractizări, efectuate după principii noi de organizare. Aşadar, restructurarea fiind condiţia de bază şi, totodată, mijlocul de realizare a integralităţii, exprimă modul de rezolvare a contradicţiei de bază, într-o unitate dialectică nouă : un sistem calitativ superior. Deci ea constituie cea de-a treia trăsătură fundamentală caracteristică sistemului didactic.

b) Modelul demonstrează contradicţia de bază (diferenţa dintre nivelul educativ iniţial şi idealul social-educativ), legea de bază (locul central al activităţii operaţionale a elevului), precum şi treptele de realizare a integralităţii (planurile succesive ale dezvoltării intelectuale a elevului).

c) Modelul permite planificarea şi organizarea conducerii activităţii sistemului didactic. Însuşirile psihice fiind trăsături integrative (ele nu rezultă din suma elementelor componente), programarea activităţii elevului se va efectua, în consecinţă, pornind de la etaje superioare spre cele inferioare. Astfel, plecînd de la subsistemul scopurilor educative (A), profesorul (B) organizează factorii didactici (C), în vederea activizării elevului în aşa fel, ca ele — în final — să fie raportate la structura psihică a elevului ($D_1 — D_6$).

*

Fertilitatea aplicării concepţiei metodologice noi reiese din abundenţa şi importanţa deosebită a concluziilor majore ce se desprind chiar la o primă aproximare sistemică a didacticii :

1) Investigarea sistemică a didacticii oferă posibilitatea relevării unor trăsături caracteristice şi legităţi, care guvernează structura şi funcţionalitatea optimă şi eficace a acestui sistem hipercomplex. Unele dintre aceste considerente au fost exprimate ca deziderate ale modernizării procesului de învăţămînt, sub formă de principii sau reguli izolate, fără ca ele să fie conturate ca un sistem de caracteristici şi legi interdependente, care să rezulte din natura intrinsecă a sistemului.

2) Eşecul încercărilor de a valorifica cerinţele, de obicei veridice, ale acestor aspiraţii, decurge din motivul că ele au fost aplicate în contextul vechi al sistemului de învăţămînt şi introduse „deus ex machina" într-o corelaţie improprie. Cu alte cuvinte, nici în sistemul didacticii nu pot fi introduse elemente-sistem din mediul exterior în mod arbitrar, decît pe o singură cale, şi anume, asimilarea lor printr-o restructurare în integralitatea sistemului. Astfel se explică „non sensul" încercărilor de a absolutiza rolul unor elemente sau subsisteme ale didacticii, în detrimentul întregului, deoarece însuşirile lui nu rezultă din suma însuşirilor elementelor.

3) Din această trăsătură a sistemelor deschise decurge concluzia valabilă, atît în privinţa cercetării didactice, cît şi din punctul de vedere al conturării planurilor şi programelor de învăţămînt, că ele trebuie să fie concepute în sens descendent, adică, plecînd de la subsistemele ierarhic superioare spre cele inferioare şi de la subsisteme la elemente-sistem, ţinînd cont de caracteristicile de bază ale sistemului.

4) În lucrarea de faţă am evidenţiat legea şi contradicţia de bază, precum şi modul de rezolvare a contradicţiei, prin activizarea elevului. Deoarece activizarea constituie singura soluţie a contradicţiei, ea nu poate fi aplicată „ad hoc" şi incidental, ci din contră, ea trebuie să constituie firul roşu în demersul cognitiv didactic. Acest fapt implică schimbarea radicală, atît a raportului profesor-elev, cît şi concepţia profesorului asupra acestui raport.

5) Deoarece profesorul constituie factorul care organizează, în mod conştient, procesul de învăţămînt, schimbarea mentalităţii şi a concepţiei metodologico-didactice a cadrelor didactice se impune ca o condiţie de primă urgenţă, în vederea introducerii şi aplicării noii concepţii metodologice teoriei generale a sistemelor-premisă a modernizării învăţămîntului.

6) Pe baza experienţei proprii[3], precum şi în urma analizei celor două scheme, se desprinde ideea că mijlocul eficace — în vederea asimilării, aplicării şi extinderii demersului sistemic — îl constituie modelarea, efectuarea operaţiilor obiectuale şi intelectuale cu ajutorul modelelor, pentru că ele imprimă viziunea sistemică însăşi, prin esenţa şi natura lor.

INSTRUIREA PROGRAMATĂ ÎN GRUPE MICI

DOINA VARNA

În cercetarea de faţă ne-am propus aplicarea unui sistem de lecţii programate în grupe mici de elevi, considerînd că această modalitate, ar putea ameliora unele din deficienţele sistemului clasic. Cercetarea s-a efectuat la matematică,

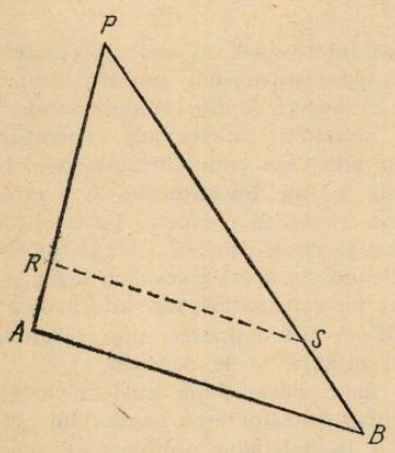
[3] A. Horváth, I. Ferenczi, *Valenţele modelelor în cunoaşterea ştiinţifică şi cea didactică* (lucrare prezentată la cel de-al III-lea Colocviu naţional de pedagogie, Bucureşti, decembrie, 1974).

clasa a VII-a, capitolul „Segmente proporționale", prevăzut în programa școlară cu 7 ore. Materialul cuprins în programă a fost prelucrat în cadrul a 6 lecții programate.

Experimentul s-a desfășurat în 1973 la două licee din Cluj-Napoca („Gh. Coșbuc" și „E. Racoviță") la o populație de 109 elevi dintre care 60 de elevi erau cuprinși în clasele de experiment, iar 49 în clasele de control.

Elaborarea lecțiilor s-a făcut după normele clasice ale învățământului programat linear. Elementul de noutate introdus în sistemul nostru consta în înserarea pe parcursul secvențelor lineare a unor momente de deliberare operațională. Aceste momente practic au constat în prezentarea în fața elevului a cîtorva soluții posibile față de problemele propuse spre rezolvare. Alegerea soluției corecte sau a celei false condiționa progresul său în asimilarea cunoștințelor ulterioare cuprinse în program. Momentul deliberării nu a fost ales la întîmplare, ci el a fost plasat în acea conjunctură de probleme în care elevul urma să-și pună în acțiune noțiuni deja formate și operații intelectuale deja consolidate. În felul acesta schema reacțiilor de comportament devenea următoarea: în secvența X_n a unei lecții programate sînt propuse cîteva (2—5) soluții posibile, de alegerea cărora depinde deplasarea activității intelectuale a elevului. În cazul alegerii unei soluții eronate subiectul este condus pe un circuit închis în care sînt introduse secvențe suplimentare, lărgind fondul de informații oferite elevului și sînt explicate cauzele erorii în alegerea făcută. Subiectul este readus la problema de bază cu șanse optime de reușită.

Dăm spre ilustrare un fragment din programul lecției a VI-a secvența 16:



Pe baza teoremei fundamentale de asemănare, proporționalitatea laturilor omoloage este: (subliniază răspunsul bun)

1. $\frac{AP}{AR} = \frac{PB}{BS} = \frac{AB}{RS}$
2. $\frac{AP}{PR} = \frac{BP}{PS} = \frac{AB}{RS}$
3. $\frac{AP}{PR} = \frac{BP}{PS} = \frac{RS}{AB}$
4. $\frac{PR}{AP} = \frac{PS}{BP} = \frac{RS}{AB}$
5. $\frac{AP}{PR} = \frac{PB}{RS} = \frac{AB}{PS}$

Secvențe suplimentare (răspunsuri)

1. Nu este bine; confunzi cu teorema lui Tales, în cazul căreia se poate scrie proporția $\frac{AP}{AR} = \frac{PB}{BS}$;
AR și BS nu sînt laturi ale vreunui triunghi;
revino la secvența 16, caută cele două triunghiuri formate și alege răspunsul bun.

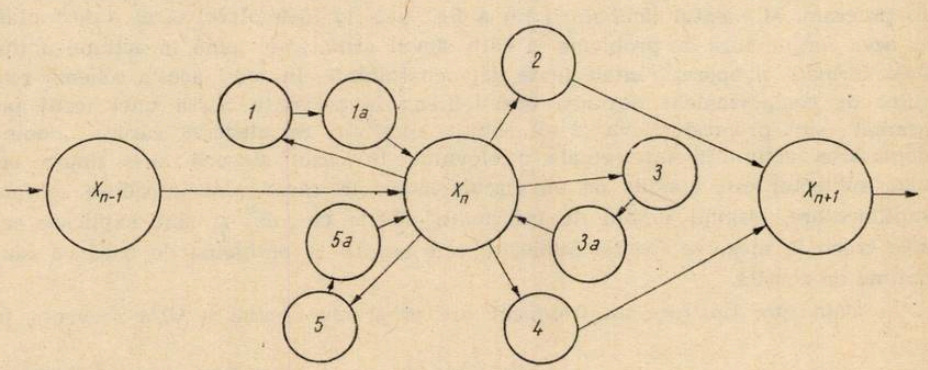
2. Răspunsul este bun, treci la secvența 17.

3. Nu este bine scris raportul al treilea adică $\frac{SR}{AB}$;
ca verificare urmărește să ai la numărători laturile unui triunghi, iar la numitori ale celuilalt;
întoarce-te la secvența 16 și alege răspunsul corect.

4. Și acest răspuns e bun.

5. Nu este bine fiindcă PB nu este latura omoloagă cu RS și nici AB cu PS. Întoarce-te la secvența 16.

Shematic mersul activității intelectule desfășurată de elev apare sub următoarea formă:



Un asemenea mod de a concepe activitatea intelectuală în vederea rezolvării problemelor antrenează interesul și atenția programatorului nu atît asupra alegerii corecte sau incorecte (care nu e exclus ca uneori să fie întîmplătoare), ci mai cu seamă asupra mecanismului intern al activității intelectuale, operațiile care conduc gîndirea elevului spre o soluție sau alta. Așa cum afirmă Landa, în una din lucrările sale, problema capitală care stă în fața învățătorului și a celor ce alcătuiesc programe școlare este „de a forma mecanisme exacte, suficient de generalizate și eficace, susceptibile de a produce și de a asigura „comportamentul adecvat dezvăluirii soluțiilor corecte[1]. Landa numește acest mecanism algoritm, pe care însă îl definește deosebit de algoritmul în matematică sau informatică*. Punctul nodal în instruirea programată îl constituie atît obținerea unor rezultate corecte, cît și formarea operațiilor care sînt în măsură să le producă.

Deși aplicarea programului, organizat în mare parte după modelul analizat mai sus, a dus la rezultate indiscutabil pozitive în asimilarea capitolului predat, totuși unele observații directe, care au stat la îndemîna profesorului experimentator, au sugerat unele noi posibilități de organizare a experimentului, mai

[1] Jerry Pocztar — *„Theorie et practique d'enseignement programmé"*, UNESCO, Paris, 1971, p. 144—145 (care citează din L. N. Landa. Diagnostic et enseignement programmé, Paris, Centre de documentation sur l'enseignement programmé CDEP 1967).

* Pentru Landa algoritmii sînt operații intelectuale alcătuite în funcție de materialul studiat și de deciziile care urmează să fie luate. Ele constituie „modele descriptive și operatorii ale rezolvării unor probleme determinate". Sînt descriptive pentru că explicitează mersul, alegerea și criteriile luate în considerare pentru a obține soluția unor probleme. Sînt operatorii pentru că odată explicate ele devin instrumente de descoperire a soluției.

puțin studiate pînă în prezent. Astfel, prin aplicarea programului în maniera clasică a instruirii programate s-a putut constata că, deși nivelul mediu este superior lecțiilor tradiționale totuși mai persistă fenomenul de denivelare în asimilarea cunoștințelor, distanța între cel mai bun dintre elevi și cei mai slabi fiind de o valoare considerabilă.

O altă observație are în vedere diferențele care se mențin în ritmul parcurgerii programului de învățare. Deși unul din principiile fundamentale este respectarea individualității elevului, sub acest aspect, totuși unii elevi, prin desfășurarea lentă și greoaie a activității lor intelectuale întîrzie parcurgerea în condiții cît mai economice a materialului de învățat. Adăugăm la aceasta faptul că unii elevi, prin particularitățile lor individuale, sînt mai puțin apți pentru desfășurarea total independentă a activității de învățare, necesitînd intervenția profesorului pentru a fi sprijiniți și impulsionați.

Aceste constatări au condus experimentul spre o organizare particulară a procesului de învățare pe bază de program, nucleul fiind de astă dată nu elevul luat separat, ci grupul de doi elevi. Am rămas la limitele acestui grup ținînd cont de faptul că însești condițiile situative ale clasei favorizau o colaborare directă și ușoară între elevii din aceeași bancă.

Avantajele pe care le-am avut în vedere se referă pe de o parte la atmosfera de competiție care se instaurează în grup, iar pe de altă parte la colaborarea posibilă între membrii grupului[2]. În acest scop am aplicat programul în 3 variante.

1. Prima variantă a constat în rezolvarea programului de către grupe de 2 elevi, criteriul fiind vecinătatea în bancă. În acest caz gruparea s-a realizat predominant, după un criteriu afectiv.

2. Grupurile au fost constituite ținînd cont de nivelul la învățătură al celor 2 elevi, în așa fel încît fiecare grup să cuprindă un elev bun și unul slab. Desigur în acest caz apărea pericolul ca soluția să fie ca și impusă de cel mai bun dintre elevi, dar și pericolul ca cel mai slab să-l stînjenească pe cel mai bun, scăzîndu-i performanța.

3. Grupurile au fost alcătuite după criteriul omogenității, urmărind ca în fiecare grup să fie integrați elevi de același nivel. În acest caz grupurile au parcurs programul de învățare în ritmul lor propriu și a apărut o denivelare în ceea ce privește intervalul de timp cheltuit de grupurile cu nivel diferit în asimilarea materialului.

Rezultatele obținute. Diagnosticul testului inițial ne prezintă cele 4 clase (două clase experimentale și două clase de control) de un nivel sensibil egal, ceea ce poate fi urmărit în tabelul 1 :

Tabelul 1

Clasa programată individual	Clasa programată pe grupe	Clasa de control A.	Clasa de control B.
7,08	6,80	6,63	7

[2] Al. Roșca — *Creativitatea gîndirii în grup*, în *Creativitate, modele, programare*, Editura științifică, Buc., 1967, p. 38—56. Toma Stan — *Implicații formative ale utilizării lucrului în grup în procesul de predare-învățare*, „Revista de pedagogie, nr. 4/1972, p. 24—30.

Cele 20, 30 de sutimi — care despart clasele — nu au valoare pentru o tratare a lor diferențiată. În cele 4 clase s-a parcurs în același număr de ore materia, iar modul de organizare a conținutului a fost același. Toate clasele au beneficiat de cîte 2 ore de consultații.

Validarea programului de învățare la cele 2 clase experimentale trebuie, însă, privită diferențiat pentru cele două variante utilizate (varianta programată individual și varianta programată pe grupe) (tabelul 2).

Tabelul 2

Lecția Clasa	I	II	III	IV	V	VI
programată individual	97,77	94,84	93,61	95,60	92,87	96,45
programată pe grupe	99,20	98,30	88,68	99,88	94,09	96,65

Chiar de la acest nivel pot fi formulate unele concluzii în favoarea celei de-a doua variante. Procentul reușitei în parcurgerea programei ne apare distinct superior în raport cu prima variantă, la majoritatea lecțiilor. Astfel, din 6 lecții programate 4 prezintă un procent de reușită cu aproximativ 2—4% mai mare în cazul variantei pe grupe. Unul din programe (lecția 6) rămîne neschimbat, sub aspectul reușitei sale, iar cel de-al doilea (lecția 3) ne prezintă un tabel deosebit prin faptul că procentul reușitei la cea de-a doua variantă scade simțitor, aproximativ cu 5%. S-ar putea pune problema unei diferențieri în ceea ce privește calitatea celor 6 programe — lecții. Ipoteza cade din moment ce ele apar validate în procentul de realizare, în varianta individuală, depășind cu mult 90%.

Rezultatele celei de-a doua variante, așa cum se prezintă în tabelul 2, merită să fie pusă în discuție. Dintru început reamintim faptul că această variantă a fost organizată în 3 modalități : a) Pe grupe constituite după criteriul afectiv (programele 1 și 2) ; b) Pe grupe eterogene (lecția 3) ; c) Pe grupe omogene (lecțiile 4, 5 și 6).

Procentul realizărilor la prima grupă apare superior, chiar în raport cu grupa a treia, care prin ipoteze ar fi creat condiții optime de asimilare. O situație particulară se evidențiază în cadrul grupei B, unde se petrece un fenomen nu de ridicare a celui mai slab la nivelul celui mai bun, ci dimpotrivă de coborîre a performanței celui mai bun (88,68 față de 93,61). Testul final a fost o ultimă instanță de verificare a argumentelor formulate mai sus.

Tabelul 3 ne prezintă comparativ rezultatele obținute la cele patru clase. Testul conține o probă teoretică și una aplicativă, axate pe algoritmii utilizați în programe. Aprecierea lucrărilor s-a făcut pe bază de punctaj, de la 1—60 de puncte, după elementele de cunoaștere și operaționale care se cereau utilizate în rezolvarea testului.

Din tabel reiese o constatare pregnantă, distanța categorică între clasele programate și cele obișnuite, ceea ce întărește și mai mult convingerea în superioritatea instruirii programate, ca modalitate de transmitere a cunoștințelor.

Tabelul 3

	60	50	45	40	35	30	28	25	20	15	10	5	m (t)		
Control A. 27 elevi	—	2	—	2	1	1	1	3	8	4	1	4	27,80	4,5	
Programată 29 elevi	10	—	2	4	5	4	—	—	2	—	2	—	41,55	p < 01	2,08
Pe grupe 31 elevi	4	2	14	3	1	6	—	—	1	—	—	—	46,12	4,6	p < 04
Control B 22 elevi	—	2	—	6	—	—	—	—	5	1	7	1	28.66	p < 01	

Aprecierea calitativă a lucrărilor ne readuce la o concluzie mai veche, cu care ne-am întîlnit la fiecare experiment anterior, şi anume faptul că elevii claselor experimentale rezolvă corect şi integral problemele teoretice faţă de elevii claselor de control.

O a doua constatare are în vedere compararea rezultatelor la cele două variante experimentale. Datele statistice plasează varianta pe grupe de învăţare, pe o poziţie superioară în raport cu varianta individuală (46,12 faţă de 41,55). Testul student vine să confirme acest lucru fiind de 2,08 p. < 04 şi diagnosticînd că diferenţa este semnificativă. Acest fapt este cu atît mai convingător cu cît nivelul iniţial al clasei programate pe grupe a fost relativ mai scăzut decît al clasei cu programare individuală (vezi tabelul 1).

A treia constatare ne conduce spre o interpretare nuanţată a rezultatelor celor două variante, din punct de vedere al gradului de reuşită. Se constată astfel, că pe cînd programarea individuală oarecum polarizează pe elevi, în funcţie de nivelul lor în aşa fel încît numărul elevilor cu punctaj maxim este mare, dar totodată este mai mare şi numărul elevilor sub punctajul mediu (30 puncte). Pe cînd în varianta organizată pe grupe se constată că par a fi avantajaţi mai ales elevii buni şi slabi şi nu atît cei foarte buni. Situaţia ar putea fi explicată şi prin aceea că în ansamblu, prin grupare, elevii foarte buni au avut de suferit într-o oarecare măsură, ţinînd seama de faptul că activitatea lor intelectuală a fost pusă, cel puţin în 3 din cele 6 lecţii program, la dispoziţia întregului grup, coborînd nivelul performanţei individuale.

Reluînd principalele concluzii spre care ne-a condus experimentul de faţă reţinem :

1. Necesitatea introducerii pe parcursul programului de învăţare a unor verigi suplimentare programate ramificat, mai ales în momentele nodale care pun în acţiune cunoştinţe anterioare sau operaţii intelectuale deja fixate, precum şi în etapele de recapitulare şi sistematizare.

2. Necesitatea dezvăluirii tuturor posibilităţilor de care dispune conţinutul cunoştinţelor transmise sub aspectul structurării de tip algoritmic, nu numai a conţinutului ci şi a mecanismelor intelectuale, capabile să conducă pe elev spre soluţii mai sigure.

3. Necesitatea de a găsi formule optime de îmbinare a diferitelor modalităţi de organizare a procesului de transmitere-asimilare a cunoştinţelor. Experimentul nostru ne-a condus spre afirmarea avantajului creat pe baza integrării pe grupe în cadrul învăţămîntului programat.

ÎNVĂȚAREA PRIN DESCOPERIRE ÎN CADRUL ECOLOGIEI

Lector univ. dr. NATALIA POPA
Prof. ANA CODRIN

În experimentele întreprinse de noi în domeniul perfecționării predării biologiei în școala generală, o atenție deosebită am acordat folosirii cu precădere a procedeelor euristice : algoritmilor, modelelor analogice, mijloacelor audio-vizuale, instruirii programate[1].

Pe baza concluziilor desprinse din aceste experimente și avînd în vedere perspectivele ce se oferă dezvoltării învățămîntului biologic în lumina Congresului al XI-lea și Programului P.C.R.[2], am luat în cercetare valențele formative ale ecologiei, ca obiect de studiu la clasa a VII-a. Am considerat că prin folosirea metodei descoperirii în învățarea și verificarea cunoștințelor de ecologie favorizăm în mai mare măsură dezvoltarea operativității și creativității gîndirii elevilor, capacitatea lor de a stabili cît mai multe puncte de contact între domeniile apropiate ale biologiei.

Documentele de partid amintite subliniază că „științele biologice trebuie însușite nu numai pentru cunoașterea secretelor vieții, ale naturii, ci și spre folosirea rezultatelor cunoașterii în vederea transformării naturii în folosul omului...". Or, noțiunile de biotop, biocenoză, lanț trofic, ecosistem, mediu biotic și abiotic nu sînt noțiuni atît de accesibile elevilor. Ele trebuie însușite de către aceștia nu doar ca niște achiziții lipsite de valoare, fără finalitate. De aceea, în lecțiile introductive am recurs la aplicarea unor probe constatative, prin care am urmărit să reactivizăm noțiunile însușite de către elevi în anii precedenți care serveau perceperii și înțelegerii noilor noțiuni de ecologie ce urmau a fi predate, urmînd ca după aceea să organizăm predarea, introducînd variabilele experimentale (vezi anexa 1).

Incluzînd în ipoteza de lucru și motivația învățării ecologiei ca pe o știință pusă în slujba omului, am organizat două lecții : introductive speciale, în care s-au discutat următoarele probleme :

a) Natura — izvor nesecat de originalitate, contemplare și frumusețe (biotopul natural).

b) Ecosistemele naturale — izvoare bogate în oxigen și materie organică necesară vieții omului.

c) Poluarea (chimică, termică, radioactivă, sonică) — rezultat al impurificării generalizate a biotopului. Consecințele poluării.

d) Ocrotirea naturii — problemă de stat și problemă internațională.

---

[1] Natalia Popa, Ana Codrin, *Elemente ale instruirii programate în predarea științelor naturale*, în vol. *În ajutorul profesorului de biologie*, Societatea de științe biologice, 1973, p. 3—8.

[2] *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea României spre comunism.*

ANEXA 2

Grupați categoriile de mai jos (plante și animale) după criteriile din tabel

PLANTE

Floare de păpădie, secară, cornul secarei, ciuperci, răchită, arin, porumb, cartofi, floarea soarelui, brînduşe, ghiocei, lăcrămioare, alge, trestie, papură, floare de colț, fragi, rugină, perișori de nisipuri, lintiță, ruşcuță, brad, molid, licheni, mătreața bradului, ferigă, smîrdar, merișor, lumînărică, jneapăn, ienuper, ştejar, fag, ferigă, ciuboțica cucului, podbal, brînduşe de primăvară, floarea paştilor, trifoi roşu, stînjenel galben, brusture, pălămidă, nufăr galben, trei frați pătați, pătlagină, iarba şarpelui, laptele cîinelui, zmeur, mur, urzică mare, papucul doamnei.

Zonă alpină	Păduri de conifere	Păduri de foioase	Livezi	Teren de cultură	Bălți	Alte medii acvatice

ANIMALE

Bondar, fluture, cărăbuşul păros, gîndac de Colorado, crap, lup, ştiuca, veveriță, căprioara, rața sălbatică, uliul de baltă, muscă, şarpe, broască, păianjen, vulpe, omidă, vrabie, pițigoi, mierlă, nagît, lăcustă, cosaş, greier, şopîrlă, stridii, melci, pești, amibe, sălămîdre, parameci, rîme, stîrci răcuşor, biban, şalău, păstrăv, lişiță, dropi, popîndău, rădaşcă, hîrciog, şoareci de cîmp, pițigoi moțat, acvila, capra neagră, omizi, viespi de stejar, gărgăriță, păsări insectivore, gulterul, coțofană, ciocîrlie, meduză, mormoloc, pescăruş, gîndacul ghebos, chiscar, mierla, gaiță.

Zonă alpină	Păduri de conifere	Păduri de foioase	Livezi	Teren de cultură	Bălți	Alte medii acvatice

Ca izvoare de informare şi lectură explicativă li s-a recomandat în prealabil şi o bibliografie sumară.*

Pentru a cunoaşte opiniile elevilor cu privire la tema discutată, s-a purtat cu ei o discuție în jurul cîtorva teme ridicate sub formă de întrebări :

— Din ce motive credeți că au dispărut din fauna țării noastre bourul, zimbrul şi capra de munte ?

* Citirea unor aspecte din lucrările : „Peştii cîntă-n ycayali" de A. Fiedler, Editura tineretului, 1961, „Viața în pădurile ecuatoriale" de R. Călinescu, Ed. ştiințifică, Bucureşti, 1958, „La vînătoare în Congo" de Mihail Tican Rumano, Ed. ştiințifică, Bucureşti, 1968.

— La ce efecte negative se poate ajunge prin folosirea neraţională a îngrăşămintelor chimice ?

— De ce unele rîuri şi lacuri din vestul Europei au apa murdară, uleioasă ? Ce consecinţe negative rezultă dintr-o astfel de situaţie ?

Răspunsurile la aceste chestiuni au fost înregistrate şi prelucrate parţial. Am considerat că punînd aşa problemele, interesul elevilor pentru această disciplină va creşte, noţiunile ştiinţifice vor căpăta noi expresii în conţinut şi formă.

Am lucrat cu două clase de elevi de la Şcoala generală „Traian Vuia" din Someşeni (clasa a VII-a A — clasă experimentală şi clasa a VII-a C — clasă de control), în trimestrele I—III ale anului şcolar 1973. Pregătirea preliminară a claselor în etapa constatativă a fost identică.

În etapa experimentală am luat în studiu, pentru o predare diferenţiată pe clase, noţiunile de biotop, biocenoză, lanţ trofic, ecosistem, biogrupe, diorame etc., avînd în vedere prevederile manualului, cît şi caracterul problematic, euristic al predării. Folosindu-ne de explicaţiile şi problemele practice recomandate în manual, am construit un număr de şase teme-problemă de tip inductiv-educativ, deductiv-inductiv, solicitîndu-i şi pe elevi.

A. Unitatea organismului cu mediu — lege fundamentală a vieţii.

B. Clasificarea funcţională a organismelor.

C. Alcătuirea de lanţuri trofice pe bază de desene decupate.

E. Obţinerea piramidei eltoniene (Ch. Elton 1927).

F. Zonele ecologice (învăţare prin descoperire, cu trimitere la cunoştinţele de geografie) — test de recunoaştere pe baza unor scheme tip.

Pentru tema „Unitatea organismului cu mediu — lege fundamentală a vieţii", s-a cerut elevilor în clasă întocmirea unor scheme care să cuprindă componentele mediului pentru două organisme care trăiesc împreună, avînd drept ghid schema din manual. Dăm spre exemplificare, în viziunea elevei P.O., construirea unei astfel de scheme :

Eleva P.O.

Componentul	Cartoful	Gîndacul de Colorado
Fizic	aerul, lumina, căldura, apa	aerul, lumina, căldura, apa
Chimic	solul	natura chimică a frunzei
biotic	gîndacul de Colorado; oameni care luptă pentru combaterea lui	natura chimică a frunzei

O altă temă la care s-a procedat asemănător a fost „clasificarea funcțională a organismelor". În cadrul acestei teme elevii au fost solicitați să aleagă dintr-o listă orientativă biotopul mai binecunoscut (majoritatea elevilor au ales biotopul livezii cu pomi fructiferi). Pentru a se ajunge la noțiunea de lanț trofic s-a pornit de la elementele cunoscute de către elevi, începînd cu unele proverbe ca „peștele cel mare mănîncă pe cel mic", „cînd pisica nu-i acasă, șoarecii joacă pe masă" etc., de la observațiile lor empirice sau cunoștințele științifice individuale, încît ajutați și dirijați de către profesor, folosind și desenul din manual, care reprezenta rețeaua trofică într-o pădure de foioase, au ajuns la definirea noțiunii.

După enumerarea florei și faunei din diferite zone, li s-a cerut să reprezinte schematic, din punct de vedere ecologic, producătorii, consumatorii primari, consumatorii secundari și terțiari, saprofagele și descompunătorii. S-au ales cele mai reușite scheme și s-au comentat în clasă, trecîndu-se treptat la alcătuirea diagramei ciclului trofic, care în varianta a trei elevi apare în felul următor:

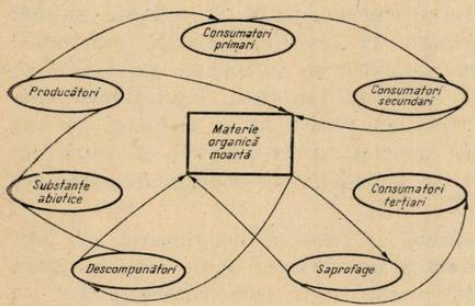


Fig. 1

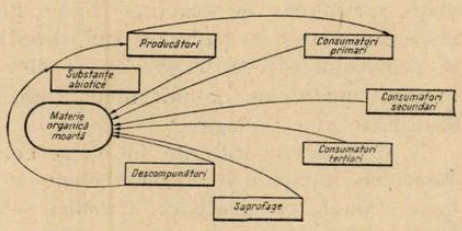


Fig. 2

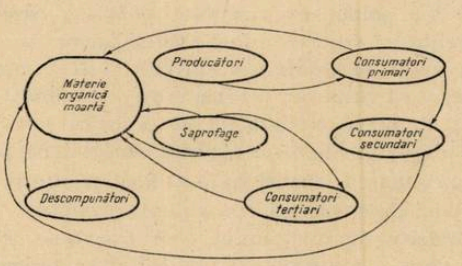


Fig. 3

Celelalte teme pe care nu le mai descriem au cuprins:

— alcătuirea de lanțuri trofice din colecții de timbre;
— alcătuirea de lanțuri trofice din desene decupate;
— obținerea piramidei eltoniene;
— zonele ecologice.

Interpretarea rezultatelor. Concluzii. Rezultatele obținute prilejuiesc o gamă largă de observații. Ne vom opri pe scurt asupra celor mai semnificative. Desigur,

datele obținute în etapa constatativă sînt utile ca puncte de referință, mai ales în ceea ce privește viabilitatea noțiunilor de biologie anterior însușite de către elevi și care au tangență directă cu fenomenele ecologice. Din aceste date rezultă în sinteză că numai 17,8% elevi au dat răspunsuri directe, corect formulate, în raport de calificativele 9 și 10 la prima temă, fapt ce reflectă volumul și calitatea noțiunilor amintite : botanică, agricultură, zoologie, raportate la zone ecologice pe care elevii trebuiau să le cunoască de la geografie. La aceeași temă, numai 35,7% dintre elevi au cunoscut și raportat corect plantele și animalele din zona alpină, 67,8% din pădurile de conifere și 18,8% din zone acvatice.

Aceasta denotă că performanțele obținute de elevi în însușirea acestor cunoștințe sînt în funcție nu numai de nivelul predării (corecte probabil la timpul respectiv și notate valoric), dar și în funcție de operativitatea acestora, de capacitatea și experiența pe care o posedă elevul de a raporta continuu aceste cunoștințe la o realitate concretă. Problema însușirii noțiunilor de biologie trebuie privită prin urmare și sub aspectul „funcționalității" acestora, lucru demonstrat fără echivoc, de multe ori, în psihologia clasică a învățării.

În cazul nostru noțiunile însușite livresc nu au putut fi reținute și mai ales raportate la o realitate obiectivă-imediată. În ceea ce privește rezultatele obținute la tema a doua, privind gruparea plantelor și animalelor pe medii de viață, rezultatele au fost mai bune. Elevii, avînd în față lista unui număr mai mare de plante și animale din diferite zone, au reușit să le grupeze adecvat în rubricația oferită. 71,4% dintre elevi au raportat corect plantele și animalele demonstrînd, la un anumit nivel, capacități de sistematizare și orientare adecvată în diferite zone ecologice.

Rezultatele obținute în etapa constatativă ne întăresc convingerea că predarea disciplinelor biologice trebuie să îmbrace un caracter mult mai cazuistic, motivațional, cu procedee euristice nuanțate, prin mijlocirea cărora elevul să poată opera lejer cu aceste cunoștințe, raportîndu-le permanent la practică.

Încercarea noastră de a introduce în etapa experimentală procedeul învățării prin descoperire s-a soldat cu rezultate pozitive, care pot fi apreciate pe două planuri : instrumental și valoric, informativ și formativ.

În primul rînd, acest procedeu s-a dovedit a fi o manifestare edificatoare a principiului activizării elevului în procesul de învățămînt, dublînd postura lui de obiect al educației cu aceea de subiect al propriei sale formări. În proporție de 73,5%, elevii clasei experimentale au alcătuit corect schemele cu rețeaua trofică, iar 93% au reușit să alcătuiască lanțuri trofice. Fiecare dintre elevi a fost interesat să stăpînească bine modul de soluționare a sarcinii propuse.

Întrucît există obiecte de învățămînt care pregătesc teoretic și practic predarea ecologiei, am propus *o nouă optică în alcătuirea programei și a manualului de ecologie, în care accentul să fie deplasat pe metoda descoperirii.* * Astfel, în loc de a-i învăța pe elevi cum să depună eforturi de a reține, livresc, noțiunile științifice, îi învățăm cum să dobîndească și să organizeze autonom cunoștințele. Modalitatea de înțelegere a unui fenomen ecologic să fie simțită și trăită de către elev ca modalitate proprie.

Învățarea prin descoperire s-a dovedit a fi eficientă la ecologie, fără însă a ne ralia punctelor de vedere exprimate în literatura de profil, precum că...

* Observațiile și sugestiile noastre au fost trimise E.D.P., pentru ediția nouă a manualului, revizuită și îmbunătățită.

ar fi condiție esențială pentru toate genurile de învățare. În cazul nostru a avut efect „învățarea prin descoperire dirijată", în care este prezentă personalitatea profesorului.

Această metodă, procedeu sau principiu (?) (cum este considerată de unii sau de alții), favorizează dezvoltarea unor atitudini și interese largi față de activitatea proprie, le dezvoltă elevilor numeroase posibilități imaginative și creatoare. De aceea o considerăm aplicabilă, cu eficiență sporită, și la alte discipline biologice înrudite.

În cazul ecologiei (experiența ne-a demonstrat-o) o putem considera și o metodă de formare a sociabilității elevilor față de natură, față de inestimabila ei bogăție și frumusețe. Prin crearea de dispoziții moral-estetice, afective, atît de necesare în viața socială, contribuim la dezvoltarea multilaterală a specialistului de mîine, făuritor de noi valori.

FUNCȚII FORMATIVE ALE DOCUMENTULUI LITERAR ÎN LECȚIILE INTRODUCTIVE LA LITERATURĂ

Lect. univ. ION DRĂGOTOIU

Studiul literaturii române în clasele liceale urmărește, în primul rînd, cunoașterea de către elevi a capodoperelor literaturii, considerîndu-se că „modalitatea fundamentală"[1] de receptare a lor este analiza literară. Dacă studiile de metodică vizînd modernizarea predării literaturii au acordat un spațiu larg modalităților de abordare a studiului operelor literare, ele au neglijat, cu unele excepții,[2] modernizarea lecțiilor introductive. Situația respectivă se explică, pe de o parte, prin dificultățile de structurare a acestor lecții, care introduc un cuantum mare de date diverse, în general necunoscute elevilor, iar pe de altă parte, prin faptul că datele pe care le vehiculează sînt considerate a nu fi proprii literaturii. O asemenea optică credem că trebuie să fie parțial corectată, deoarece, sub aspect informațional, aceste lecții au o importanță deosebită, izvorîtă din cerința de a privi fenomenul literar ca un proces istoric evolutiv (cu numeroase sinuozități), în strînsă legătură cu contextul socio-cultural și cu personalitatea creatorului. Sub aspect formativ, în anumite condiții, ele pot înarma pe elevi cu tehnici și instrumente de lucru specifice cercetătorului literar (fără a neglija însă și alte aspecte educative), contribuind totodată la înțelegerea justă a raportului dintre artă și realitate.

---

[1] *Programa de literatură română pentru anii I—IV ai liceului de cultură generală*, E.D.P., București, 1972, p. 5.

[2] G. Munteanu, V. Goia, Gr. Pura, *Eficiența utilizării diafilmului în lecțiile de literatură*, în „Studia Univ. Babeș-Bolyai, Seria Psichologia-Paedagogia", 1968, p. 103—116; Grigore Pura, *Modernizarea lecției de studiere a vieții și creației scriitorului*, în „Revista de pedagogie", 1972, nr. 1, p. 48—53.

Considerăm că structura metodică a acestor lecții poate fi substanțial îmbunătățită prin integrarea în lecții a documentelor literare, selecționate cu grijă și interpretate de către elevi sub îndrumarea profesorului. În categoria *documentelor literare* trebuie să includem toate acele dovezi (iconografice sau scrise) care pot facilita înțelegerea climatului epocii sau a biografiei scriitorului, precum și documentele sonore (discul sau banda magnetică). O grupare a lor ar putea cuprinde :

documente iconografice : portrete ale scriitorilor și oamenilor de cultură, facsimile ale revistelor, fotocopii ale unor pagini și articole din reviste, fotografii ilustrînd momente din viața unor scriitori, prezentate fie sub forma unor fotocopii, fie a unor diapozitive și diafilme. O formă sugestivă de prezentare a acestora este montajul foto sau harta literară.

documente scrise : a. *extrase* din *scrisori* și din mărturiile scriitorilor din articolele scrise de aceștia, ediții reprezentative ale operei unor scriitori, extrase semnificative din opera lor ; b. *referințe cu privire la scriitor, epocă sau curent :* extrase din mărturisirile contemporanilor sau urmașilor, precum și din studiile de critică literară.

documente sonore : discul sau *banda* de magnetofon cu înregistrarea vocii scriitorilor (Bacovia, recitînd din poeziile sale, Sadoveanu citind din Creangă, Goga recitînd poezia *Oltul*) sau înregistrări după emisiunile „din fonoteca de aur a literaturii române".

Selectarea unor astfel de documente este astăzi la îndemîna profesorului de literatură, fiecare avînd posibilitatea să-și alcătuiască pe baza unei selecții proprii o „arhivă de documente" (diapozitive, extrase multiplicate) și să le sistematizeze în funcție de necesitățile lecțiilor. Integrate în lecțiile introductive, ele pot îndeplini funcții multiple, cu numeroase implicații formative.

— O primă funcție a documentului literar este aceea de a *oferi,* ca și la lecțiile de istorie[3], *dovezi* în loc de afirmații, avînd rolul de a convinge și de a potența trăirile sufletești. Astfel, la studiul biografiei lui V. Alecsandri, dorind să potențeze imaginea lui Alecsandri patriotul, participant la evenimentele epocii sale, profesorul va folosi, în afara diafilmului didactic, extrase din scrisorile poetului, multiplicate și distribuite fiecărui elev[4]. Prin raportare la creația sa (poezii, ca *Deșteptarea României, Hora Unirii, Moldova în 1857, Cîntecul Gintei latine,* volumele *Pasteluri* și *Ostașii noștri*), elevii vor desprinde în final imaginea unui Alecsandri pătruns de puternicul sentiment al dragostei de patrie, acționînd cu fapta și prin opera sa pentru înfăptuirea unor măreție idealuri patriotice. Ei se vor convinge că între operă, viața și activitatea literară a poetului și năzuințele epocii există o întrepătrundere, că poetul a fost prin viață și operă un om al vremii sale, că el și-a meritat titlul de „poet național" cu care l-au investit

---

[3] Aurel Iordănescu, *Folosirea izvoarelor istoriei — mijloc de întemeiere științifică a lecției,* în *Studii și articole de istorie,* XVII, 1972, București, p. 84.

[4] Spațiul restrîns nu ne permite reproducerea „documentelor". Indicăm doar sursa și cuprinsul lor :

a) Scrisoarea XXII, Iași, 1853 (către un prieten imaginari), în vol. *V. Alecsandri, Cele mai frumoase scrisori,* Ed. Minerva, p. 95, referitor la atmosfera din preajma Unirii și obiectivele urmărite prin publicarea pieselor : *Cetatea Neamțului* și *Cinel-Cinel.*

b) Din Scrisoarea XXIII din 20 ian. 1858 către fratele său Iancu — renunțarea la tron spre a asigura unitatea partidei naționale, idem, p. 105.

c) Din Arhivele Statului, Doc. Ambasadei din Paris Ciorna unei scrisori — Atitudinea poetului după renunțarea la domnie și față de Cuza („Manuscriptum", an. I, 1970, nr. 1, p. 149).

contemporanii. Un asemenea procedeu se poate folosi şi pentru descifrarea crezului literar al unor scriitori ca : G. Coşbuc, O. Goga, M. Beniuc ş.a.

— În al doilea rînd, prin aerul lor de autenticitate, documentele literare permit *reconstituirea atmosferei cultural-politice şi spirituale a epocii, creează un climat afectiv favorabil receptării,* permiţînd, în anumite condiţii, fenomenul empatiei, elevul simţindu-se participant la faptele studiate. Aceasta favorizează şi realizarea acelei caracteristici — specifice lecţiilor de literatură — care antrenează nu numai funcţiile intelectuale, ci şi pe cele afective ale personalităţii umane.

Capitolul introductiv, *Cultura şi literatura română în prima jumătate a secolului al XIX-lea,* căruia programa îi rezervă 3 ore, permite utilizarea documentului literar şi cu acest scop. Astfel, studiul începuturilor presei în limba română, bazat pe diapozitive înfăţişînd frontispicii şi imagini ale primelor periodice româneşti („Curierul românesc", „Albina românească", „Gazeta de Transilvania", „Foaie pentru minte, inimă şi literatură", „Dacia literară", „Propăşirea", „Magazin istoric pentru Dacia", „Letopiseţele ţării Moldovei", „Pruncul român", „Poporul suveran", „Bucovina", „Expatriatul", „România viitoare", „România literară" etc.), precum şi extrase din articolele program, multiplicate şi distribuite elevilor, permit reconstituirea climatului cultural în care apare şi se afirmă presa românească, evidenţiază aria preocupărilor acesteia, evoluţia ei de la caracterul eterogen spre preocupări specifice (istorice, literare), caracterul angajat al acesteia.

Climatul epocii poate fi reconstituit atît din aceste documente, cît şi din extrase din unele scrisori şi însemnări ale scriitorilor. Astfel, un extras din nota din 17 dec. 1850 făcută de N. Bălcescu şi reprodusă de Odobescu în *Prefaţa* operei *Românii sub Mihai-Voevod Viteazul,* tipărită în 1877, va reda atmosfera de fierbinte patriotism şi dăruire pentru ţară a scriitorilor acestei generaţii.

Toate acestea — sprijinite pe un extras din critica literară — permit elevilor să sintetizeze trăsăturile spirituale ale epocii, să-i desprindă semnificaţiile de actualitate.

La lecţia *Literatura română de după Eliberare,* reconstituirea epocii se poate face pe baza extraselor din documentele de partid multiplicate sau înregistrate pe bandă, prin prezentarea principalelor publicaţii literare etc. Comentarea acestora va fi completată de întocmirea unei hărţi literare înfăţişînd publicaţiile şi editurile de azi, avînd rolul de a prezenta plastic înflorirea culturii şi literaturii în ţara noastră.

— În al treilea rînd, integrarea documentului literar în lecţii facilitează şi *înarmarea elevilor cu o anumită tehnică de lucru apropiată de cea a cercetătorului literar, le oferă modele de lucru în activitatea proprie de studiere a literaturii* şi, totodată, măreşte interesul cognitiv, elevii simţindu-se participanţi la procesul de redescoperire. Evident, există o deosebire netă între cercetătorul literar şi elevul participant la procesul de redescoperire. Primul răscoleşte biblioteci şi arhive pentru a proiecta lumini noi asupra unei culturi, a unui curent sau a unui scriitor. Elevul „redescoperă" şi „interpretează" documente cunoscute, selectate riguros de către profesor şi orientate în aşa fel, încît rezultatul final al activităţii să fie reconstituirea (epocii, biografiei), în lumina pe care profesorul vrea s-o proiecteze asupra lor.

Astfel, în cadrul lecţiei introductive avînd ca subiect *Simbolismul,* după o succintă prezentare a simbolismului european şi a notelor sale caracteristice pentru studiul simbolismului românesc, folosirea unor extrase — document din articolele

Logica poeziei („Literatorul", 1880) sau *Poezia viitorului* („Literatorul", 1892) interpretate de elevi, asociate cu raportări la lirica macedonskiană, va permite evidențierea contribuției lui Macedonski la constituirea simbolismului românesc.

Al doilea moment al pătrunderii simbolismului, momentul „Vieții noi", va fi reconstituit prin prezentarea unor imagini înfățișînd pe O. Densușianu, frontispiciul revistei, pagini cu articole referitoare la simbolism. Comentarea unor extrase document din articole ca *Rătăciri literare* („Viața nouă" nr. 1, 1905) sau *Spre literatura pe care trebuie s-o avem* („Viața nouă" nr. 3, 1914) va evidenția modul în care s-au pus bazele teoretice ale simbolismului românesc. Tot o deprindere de a lucra cu documentul își formează elevii atunci cînd *desprind singuri,* sub îndrumarea profesorului, *ideile teoretice dintr-un articol program al unei reviste* care orientează mișcarea literară dintr-o perioadă dată. Astfel, atunci cînd se studiază programul „Daciei literare" cuprins în celebra *Introducție,* diapozitivele document aduc în oră imaginea publicației, a inițiatorului ei, a articolului program în scriere chirilică, iar comentarea textului document de către elevi permite desprinderea de către aceștia a ideilor programului. Astfel, elevii deprind un mod de lucru, de interpretare a documentului literar, de desprindere a unor semnificații. Totodată în cadrul lecțiilor de biografie care atestă formația spirituală a scriitorului, mărturisirile document privind travaliul literar sau elementele care au intrat în formația culturală a unor scriitori *pot oferi modele de activitate* pentru elevii aflați într-o perioadă de conturare a propriei personalități.

— Organizarea studiului pe baza documentelor literare, asociată cu confruntarea ideilor desprinse de elevi, cu unele extrase semnificative din critica literară (și acestea constituind documente de receptare a operei) *permit înarmarea* acestora *cu o modalitate de studiere a literaturii: de la document la critică, de la operă la confruntarea cu comentariul avizat* și nu numai pe baza celui din urmă.

Integrarea documentelor literare modifică atît structura metodică a lecțiilor introductive (în ansamblu sau parțial), cît și poziția elevului în procesul de însușire a cunoștințelor.

Astfel, lecția introductivă de studiere a epocii poate avea următoarea structură:

1. o prezentare succintă făcută de către profesor cu scopul punerii în temă;
2. prezentarea și interpretarea documentelor:

a. — vizionarea unor diapozitive document înfățișînd frontispicii de ziare și reviste, articole-program din paginile revistelor, edificii de cultură, personalități reprezentative ale culturii și literaturii din perioada respectivă etc.;

b. — interpretarea (individuală sau pe grupe) a unor extrase din articole-program ale revistelor epocii sau din critica literară, spre a desprinde direcțiile dezvoltării culturii, valorile pe care voia să le promoveze, poziția față de creator și opera de artă etc.;

3. sintetizarea concluziilor parțiale, corectarea ideilor eronate, stabilirea coordonatelor socio-culturale în care se va dezvolta literatura acestei epoci;
4. activități complementare acasă (comentarea și interpretarea unor extrase document, elaborarea unor hărți literare etc.).

Alteori, însă, interpretarea documentului literar poate cuprinde doar părți din lecție, ca în cazul studierii simbolismului, unde desprinderea particularităților curentului se face pe baza exemplificării și comentării poeziilor simboliste, „documentul" folosindu-se doar pentru desprinderea etapelor pătrunderii ideilor teoretice referitoare la simbolism.

Se modifică totodată și poziția elevului care, îndrumat de profesor, învață să comenteze și să interpreteze un „document", să desprindă ideile esențiale dintr-un articol-program, să desprindă esențialul dintr-un extras din critica literară.

ROLUL INTERESULUI COGNITIV ÎN ÎNVĂȚAREA UNEI LIMBI STRĂINE

Lector univ. ANA FELEA

Sensul și conținutul noțiunii de interes cognitiv. Metodica contemporană a predării limbilor moderne se caracterizează prin accentuarea practicii vorbirii și prin atenția sporită ce se acordă cunoașterii de către elevi a valorilor culturale ale poporului a cărui limbă o studiază. Acest deziderat presupune formarea la elevi a priceperilor și deprinderilor automatizate de audiere conștientă, de exprimare corectă, de citire și scriere în limba respectivă, fapt ce se poate realiza doar printr-o activitate susținută, atît din partea profesorului, îndreptată spre instruirea elevilor, cît și din partea elevilor înșiși, destinată decodificării mesajelor instructiv-educative emise de profesor. Între cele două tipuri de activitate — instruire și învățare — se statornicește o interacțiune de durată, avînd ca rezultat transformarea conținutului de instruire în achiziții personale ale elevilor [1].

Instruirea trebuie să le furnizeze elevilor priceperea de a opera cu conținuturi noi în vederea achiziției de noi informații și să le creeze noi motive ale învățării[2]. Unul dintre acești factori motivaționali este *interesul cognitiv.*

S-ar putea crede că interesul se dezvoltă la elevi numai dacă nu întîlnesc nici o greutate în munca lor. Nu se pot însă identifica noțiunile de *învățămînt interesant* cu *învățămînt ușor.* Prima nu exclude priceperea de a lucra cu efort, ci, dimpotrivă, contribuie la aceasta. Efortul și interesul se conjugă în atenția sporită, în activitatea susținută a elevului.

Metodele de achiziție a cunoștințelor și de formare a priceperilor de către elevi practicate în școli răspund în proporții variabile la apelul efortului, pe de o parte, și al interesului, pe de altă parte. Se discută încă mult cărui factor să i se dea prioritate în educație și instrucție: atractivității (elevii să învețe o limbă străină jucîndu-se și cîntînd), ori muncii conștiente, dar care să-l intereseze pe elev. În realitate interesul este condiția majoră a efortului, a formării atitudinii creatoare în procesul activității de învățare. În cazul învățării unei limbi străine interesul se atestă prin dorința de a ști mai mult, prin silința de a-și forma cît mai repede priceperi și deprinderi de vorbire în limba respectivă, toate îndreptate spre a putea achiziționa independent cunoștințe noi. Interesul cognitiv are și rol de direcționare. Cercetările psihologice au arătat că elevii acordă interes sporit materialului mai greu din sfera tematicii care îi atrage, a cărui prelucrare le stimulează în mai mare măsură procesele mintale. Interesul pentru un conținut mai complex este determinat de faptul că el activează gîndirea elevilor, le mărește încordarea și-i conduce la dobîndirea de cunoștințe și priceperi noi, ceea ce are drept urmare îmbogățirea personalității elevului. [3]

---

[1] Pantelimon Golu, *Funcțiunea psihologică a metodei de învățămînt și problema „măsurării fenomenelor școlare"*, în „Revista de pedagogie", 1971, nr. 11.

[2] v. Alex. Roșca, (sub red.), *Psihologie generală*, cap. 13 — *Motivația* —, E.D.P., București, 1966; Ana Tucicov-Bogdan, *Psihologie generală și psihologie socială*, vol. II, E.D.P., București, 1973, p. 151—159.

[3] v. Alex. Roșca, *Metodologie și tehnici experimentale în psihologie*, cap. VIII, Ed. științifică, București, 1971, p. 268.

Factorii motivaționali pentru elevi în însușirea limbii străine. Pentru a cunoaște interesele elevilor referitoare la învățarea limbilor străine, imbolduri care ar putea constitui motive de învățare, am întreprins o anchetă printre elevii anilor II—IV și claselor a V-a și a IX-a (anul I de studiu).* Chestionarul cuprindea următoarele întrebări :

1) Avem oare nevoie de cunoașterea limbilor străine și de ce ?

2) Ce teme credeți că v-ar interesa să fie tratate la lecțiile de limbi străine ?

3) Ce activități (exerciții) vă plac mai mult și le socotiți mai utile ?

Iată opiniile elevilor la chestionar, din care am desprins cîteva concluzii practice : **

1) Toți elevii anchetați (100%) *confirmă necesitatea cunoașterii cel puțin a unei limbi moderne,* argumentînd că aceasta le va ajuta în activitatea lor ulterioară, indiferent de domeniul în care vor lucra, că prin intermediul limbii străine pot cunoaște mai bine viața, cultura și literatura altor popoare, corespondînd cu tineri din alte țări, ori citind presa, literatura de popularizare etc. Mulți dintre ei se gîndesc la excursii în străinătate, unde vor avea nevoie de cunoașterea practică a limbii.

2) Referitor la *tematica și la activitățile din cadrul lecțiilor,* răspunsurile le-am sintetizat în tabelele de mai jos :

Tabel nr. 1

Nr. crt.	Tema propusă	%
1	Texte biografice despre viața și opera unor oameni de seamă ai poporului respectiv	92.2
2	Istoria și geografia țării respective (evenimente istorice, descriere de orașe, monumente istorice și de artă, obiceiuri populare)	93.0
3	Conversația uzuală : la magazin, la poștă, orientare în oraș, la medic etc. expresii specifice)	98.0
4	Texte literare, „interesante", poezii și cîntece populare și moderne	83.5
5	Viața tineretului din alte țări (activitatea școlară și universitară,, încadrarea tineretului în viața societății etc.)	27.3

Tabelul nr. 2

Nr. crt.	Activitatea (exercițiul) solicitată	%
1	Conversația și dialogul	96.0
2	Povestire după material ilustrativ autentic	55.0
3	Lectura textelor literare accesibile și „interesante"	52.0
4	Retroversiune	40.0
5	Audierea textelor înregistrate, sincronizată cu vizionarea diapozitivelor-vederi	39.2
6	Învățarea dialogurilor înregistrate pe bandă	19.0
7	Exerciții gramaticale	1.6

* Au fost chestionați 99 elevi din anul II, 74 elevi din anul I, 62 elevi din anul IV, total 235 elevi de la liceele nr. 10 și „G. Coșbuc", care studiază limbile franceză sau engleză avansați și limba rusă începători ; 32 elevi din cl. a V-a și 68 elevi din cl. a IX-a, total 150 elevi de la Lic. „G. Coșbuc" și Șc. generală nr. 13, Cluj-Napoca.

** Răspunsurile au fost analizate și clasificate după numărul și ordinea preferințelor comune, pentru a putea fi folosite apoi în munca profesorilor.

Aceste date ne arată clar că elevii sînt dornici să cunoască lucruri noi legate de viaţa altor popoare, să înveţe expresii şi situaţii specifice fiecărei limbi. Majoritatea lor recunosc ca cele mai eficiente şi interesante activităţi *conversaţia* condusă de profesor şi *dialogul* (discuţie) dintre elevi, pentru deprinderea pronunţării şi intonaţiei specifice.

Un număr destul de mare dintre ei (46%) îşi exprimă dorinţa („mi-ar face mare plăcere") de a participa la mai multe lecţii în laboratorul lingvistic. Multora le place lectura suplimentară a unor texte interesante şi accesibile, cu conţinut variat, care să le dea satisfacţia înţelegerii sintetice (globale). Mulţi elevi îşi mărturisesc interesul pentru compuneri libere sau după tablou (diafilm), scrisori, dialoguri pe teme uzuale, pe baza unui model audiat de pe bandă, căci asemenea activităţi le „stimulează gîndirea şi le îmbogăţesc vocabularul".

Stimularea interesului cognitiv în învăţarea unei limbi străine prin conţinutul şi metodica lecţiilor. Luînd în considerare rezultatele statistice ale anchetei efectuate şi bazîndu-ne pe datele psihologice în problema motivelor de învăţare, am organizat o serie de lecţii speciale, care să stimuleze interesul şi gradul de activizare a elevilor. În munca noastră ne-am îndreptat atenţia asupra a doi factori absolut necesari, după părerea noastră, pentru stimularea şi totodată satisfacerea interesului cognitiv în procesul predării limbii ruse ca limbă străină şi anume: a) completarea manualelor cu material suplimentar autentic (lingvistic şi ilustrativ), adecvat preocupărilor elevilor; b) organizarea lecţiei, tehnicile de lucru.

1) Pentru a întregi imaginea elevilor despre un fenomen social, cultural sau istoric din viaţa Uniunii Sovietice, relatat în „lecţia" din manual, am folosit *material audio-vizual suplimentar,* adecvat temei respective.

În acest scop am analizat textele de lectură şi exerciţiile, căutînd să desprindem unităţile lexicale specifice limbii ruse, grupîndu-le în două categorii: 1) unităţi lexicale ce intră în tematica textului şi formează componentele lui, conţinutul reprezentînd fondul pentru înţelegerea noţiunilor respective ca de ex.: красные (roşii = gărzile roşii); белые (albii = gărzile albe), комиссар) comisarul = comandantul gărzii) etc.; 2) unităţi lexicale nelegate tematic cu textul, care apar doar ca procedee de expresivitate artistică, majoritatea din ele fiind utilizate în sens figurat. Dintre acestea fac parte nume proprii, semnificative pentru a ilustra anumite trăsături de caracter ale personajelor (Hlestakov, Treapicikin din *Revizorul* de N. V. Gogol), denumiri geografice (Tbilisi, Krasnaia plosciadi), detalii de îmbrăcăminte (Шаровары люлька) etc. Acestea urmau să fie explicate mai pe larg, explicaţia fiind ilustrată cu desene şi fotografii.

Textele suplimentare alcătuite special în acest scop — banda sonoră — care însoţea materialul vizual îndeplinea trei funcţii şi anume: ca *mijloc lingvistic* pentru a prezenta şi explica conţinutul imaginii, fiind totodată şi izvorul principal de informaţie socio-culturală; ca *model de vorbire* ce trebuie să fie însuşit de către elevi, semnatizat prin latura vizuală; ca *imagine globală,* percepută auditiv, a vorbirii ruse naturale cu toate normele contemporane (ortoepice, gramaticale, lexicale). Unele unităţi lexicale sau forme gramaticale care necesită explicaţii au fost comentate fie chiar în cadrul textului, fie separat (înainte sau după audiere).

Materialul extralingvistic — banda vizuală — a fost astfel selectat, încît, pe baza faptelor mai caracteristice din cadrul temei respective şi a informaţiei esenţiale (banda sonoră), să se atingă, pe cît posibil, o tratare unitară a temei date.

Materialul vizual sub formă de proiecții s-a folosit uneori ca izvor independent de informație, alteori ca material ilustrativ auxiliar.

Metodica și tehnicile de lucru în cadrul lecțiilor depind de nivelul de cunoștințe al elevilor, de scopul fiecărei lecții și de timpul afectat temei respective. În cazul în care materialul vizual (proiecția) este utilizat ca izvor independent de informație, tehnica de lucru cuprinde trei etape :

Prima etapă, de pregătire a elevilor pentru receptarea conținutului benzilor vizuală și sonoră, se desfășoară sub forma unei conversații prin care se introduc noile unități lexicale și structuri-cheie. Acestea se fixează imediat prin exerciții structurale, pînă la gradul de automatism.

Urmează etapa a doua, de prelucrare a materialului audio-vizual, pe parcursul căreia clasa desfășoară următoarele activități ce urmăresc cunoașterea de către elevi a realităților, valorilor culturale, obiceiurilor etc. ale poporului purtător al limbii studiate și dezvoltarea priceperilor de a reda conținutul celor auzite și văzute.

Se începe cu vizionarea diafilmului (diapozitivelor) în întregime, însoțită de audierea de pe bandă a textului suplimentar, pentru ca elevii să aibă o imagine completă și unitară a temei tratate. Înțelegerea elevilor este facilitată de indicarea de către profesor pe imagine a obiectelor sau acțiunilor semnalate în text. Se reia apoi banda sonoră de la început, fără suport vizual. Atenția elevilor este îndreptată acum spre latura fonetică intonațională și spre conținutul de idei al textului audiat.

Se trece la a doua vizionare a aceluiași material ilustrativ, însoțită de data aceasta doar de întrebări orientative, înregistrate de asemenea pe bandă, care alternează cu povestirea de către elevi a secvențelor respective. În condiții de laborator aceasta se înregistrează imediat. Povestirea elevilor poate fi îmbinată cu alte feluri de exerciții ca de pildă : transformarea în dialog a textului audiat de pe banda de magnetofon, lărgirea propozițiilor după modelele de vorbire însușite anterior sau alcătuirea planului pentru compunere.

Ultima etapă, a treia, constituie povestirea liberă a elevilor, care le oferă un cîmp larg de creativitate. Ei își exprimă păreri și atitudini personale, referitoare la aprecierea conținutului imaginilor, folosind selectiv textul audiat anterior și comparîndu-l cu realitățile din țara noastră. Pe baza acestei povestiri elevii alcătuiesc compunerea (ca temă pentru acasă). Între ultimele două etape se poate intercala lectura textului din manual, pentru a menține unitatea dintre toate laturile limbajului : audiere-exprimare orală-citire-scriere.

În cazul în care proiecția se folosește ca material auxiliar, vizionarea diafilmului are loc după lectura textului. Scopul proiecțiilor este de a fixa materialul lingvistic predat și de a crea stimuli pentru conversație ori pentru povestire creatoare.

După sistemul descris mai sus au fost tratate temele : *Moscova — capitala U.R.S.S., port la cinci mări ; Orașul Leningrad — leagănul Marii Revoluții Socialiste din Octombrie ; Monumentele Rusiei vechi ; Siberia — ținutul marilor realizări ale poporului sovietic ; Volga văzută de Nekrasov și cea de azi ; Pictura rusă, reflectată de Galeriile Tretiakov,* precum și temele privind viața și opera scriitorilor ruși și sovietici (A. Pușkin, N. Gogol, L. Tolstoi, M. Șolohov, S. Esenin).

Ca rezultat al folosirii intensive a materialului suplimentar cu caracter socio-cultural s-a îmbogățit simțitor vocabularul activ al elevilor. Mulți dintre

ei au solicitat organizarea unei excursii în Uniunea Sovietică, s-a intensificat corespondența cu elevii sovietici, s-a întărit simțitor activitatea elevilor în cadrul lecțiilor.

În *concluzie*, subliniem că dorința elevului de a învăța o limbă străină, interesul lui cognitiv se datoresc în mare măsură profesorului, modului în care va ști acesta să cultive energii pentru sprijinirea învățării, fanteziei constructive în munca lui cu clasa. Elevii, indiferent de vîrstă, sînt dispuși să memoreze ceea ce-i interesează și-i impresionează, iar materialul audio-vizual autentic (diapozitive după fotografii, vederi din țara respectivă) vine să completeze tocmai această cerință.

În etapa actuală, importanța cunoașterii vieții altor popoare crește, atrăgînd după sine și necesitatea învățării limbilor moderne. Să le creăm, deci, și elevilor posibilități de valorificare a cunoștințelor lor de limbă străină prin diverse activități practice, interesante, în cadrul lecțiilor și în afară de clasă, ca: vizionarea diafilmelor sau a filmelor sonore, citirea ziarelor din țara respectivă și, mai ales, organizarea corespondenței cu elevii de peste hotare, a audițiilor de cîntece și piese de teatru înregistrate.

INTRODUCEREA ELEVILOR ÎN CUNOAȘTEREA ȘTIINȚIFICĂ A NATURII

Lector univ. dr. ILEANA LÁSZLÓFFY

Necesitatea de a imprima un caracter științific orizontului de cunoaștere a elevului mic stă la baza tezei, îndeobște acceptată, conform căreia cunoștințele oricît de elementare ar fi, ele trebuie derivate din știință, prin eliminarea oricărei încercări de vulgarizare și empirism.

Cucerirea științei este o acțiune temerară, dar posibilă la nivelul fiecărui individ atunci cînd se începe cu fundamentele ei, cu elementele cele mai simple care să alcătuiască o bază solidă pentru acumulările gnostice și construcțiile intelectuale ulterioare. În plus, înțelegerea și interpretarea însăși a naturii este condiționată de modul în care vor fi asigurate aceste baze. Concepția despre lume se formează relativ tardiv, dar ea are rădăcini adînci în acea perioadă a copilăriei, cînd curiozitatea naturală și spontană de a ști și înțelege este satisfăcută prin răspunsuri și soluții autentic științifice.

În întîmpinarea acestor exigențe în clasele II—IV este introdus un obiect de învățămînt special intitulat „Cunoștințe despre natură". În clasa a II-a se urmărește îmbogățirea sferei de reprezentări și noțiuni referitoare la anotimpuri, plante și animale, precum și unele cunoștințe de orientare în spațiul geografic. În clasa a III-a se introduc elemente noi privind interrelațiile lumii vii și celelalte elemente proprii mediului de viață; se adîncește analiza structurii plantelor și animalelor și se subliniază importanța acestora în natură și în viața omului.

Informaţiile privind modul în care omul influenţează modul de viaţă al plantelor şi animalelor sînt întregite cu activităţi practice elementare la colţul viu al naturii, în grădina şi lotul şcolar etc. În clasa a IV-a se insistă mai ales asupra cunoaşterii lumii nevii şi raporturilor ei cu plantele, animalele şi viaţa omului.

Este de reţinut faptul că programa favorizează atît progresul elevului în cunoaşterea naturii, cît şi dezvoltarea sa în direcţia constituirii unor operaţii intelectuale, cum ar fi analiza, comparaţia, clasificarea, sistematizarea etc. Totodată, modul de organizare a cunoştinţelor în programă, precum şi modul de corelare a diferitelor reprezentări şi noţiuni sînt menite să favorizeze constituirea premiselor concepţiei materialist-dialectice despre lume şi viaţă, pe baza înţelegerii unităţii lumii în diversitatea ei şi a interdependenţelor dialectice dintre diferitele forme de manifestare a materiei.

Realizarea programei impune învăţătorului în primul rînd cunoaşterea repertoriului de reprezentări şi noţiuni pe care şcolarul mic le posedă deja fie pe baza experienţei sale directe şi spontane, fie pe baza experienţei dirijate în instituţiile preşcolare.

Noţiunile empirice pe care acesta le are, prin caracterul lor insuficient delimitat, prin predominanţa însuşirilor neesenţiale, întîmplătoare, impun învăţătorului necesitatea unei acţiuni de corijare, iar în unele cazuri chiar de transformare fundamentală. Aşa, spre pildă, pentru elevul mic pătlăgeaua-roşie, cea vînătă şi ardeiul nu constituie fructe. Pentru el noţiunea de fruct este unilateral legată de pom fructifer. De asemenea, insectele nu sînt considerate animale sau plantele, nu aparţin lumii vii, unilateral raportată la lumea animală.[1]

Cea de-a doua categorie a reprezentărilor formate prin intermediul basmelor, poeziilor, teatrului de păpuşi etc. constituie o serie de cunoştinţe asimilate pe baza unei prezentări şi descrieri figurate, metaforice. Pînă la o anumită vîrstă (cu oscilaţii individuale) copilul nu poate pătrunde sensul figurat al lucrurilor, ci îl ia ca atare.[2] El crede că ciocîrlia, de pildă, se ridică în înaltul cerului pentru a-şi căuta surioara vrăjită; de asemenea, crede că gîsca îşi adînceşte capul în apă pentru a-şi căuta papucii pierduţi etc.

Faţă de aceste reprezentări, atitudinea învăţătorului va fi atentă şi circumspectă. Fără a anula nota de fantezie pe care basmul, legenda o implică, învăţătorul trebuie să îndrume înţelegerea copilului spre dezvăluirea însuşirilor reale ale fenomenelor naturii sub masca încîntătoare a metaforei, în aşa fel încît, fără să respingă sensul figurat, şcolarul mic să fie capabil să întrezărească şi să reţină substratul real obiectiv al acestuia.[3]

Deşi intenţiile programei sînt pozitive, ele nu găsesc un corespondent deplin în conţinutul manualelor şi în practica şcolară. De fapt, ce înseamnă a asigura o bază temeinică studiului ştiinţific al naturii?

---

[1] M. Zlate, *Empiric şi ştiinţific în învăţare*, E.D.P., Buc., 1973 şi P. Popescu-Neveanu, V. Negoiescu, T. Creţu, S. Vornicescu, M. Banto, *Cercetări asupra formelor elementare de cunoaştere geometrică, fizică şi biologică*. În: *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., Buc., 1965.

[2] Ana Tucicov Bogdan, M. Banto, *Asimilarea cunoştinţelor despre natura vie prin lecţiile de citire explicativă în clasele I—III*. În *Studii de didactică şi psihologia învăţării*, E.D.P., Buc., 1964.

[3] O. Oprea: *Probleme ale conţinutului şi metode de transmitere a cunoştinţelor despre natură în primele clase ale şcolii generale*. În: *Modernizarea învăţămîntului în clasele I—IV*, E.D.P., Buc., 1968.

În primul rînd, aceasta înseamnă a oferi *cunoştinţe reale* despre natură. Dar numai atît nu este suficient. Este important de ştiut ce fel de cunoştinţe reale urmează a fi transmise la nivelul claselor mici.

Analiza manualelor din acest punct de vedere scoate în evidenţă cîteva aspecte asupra cărora ar fi necesar să zăbovim. Astfel, se poate constata o dozare insuficient echilibrată a reprezentărilor şi noţiunilor transmise în fiecare lecţie. Întîlnim lecţii (ca de pildă „Inul şi cînepa" — clasa a III-a) în care sînt prezentate elevului pînă la 10—12 noţiuni noi. În exemplul de mai sus : cînepa, in, plante industriale, formă de lance, fibră textilă, plantă textilă, a se extrage, topit, a meliţa, fuior, cîlţ etc.

Situaţia este şi mai dificilă pentru elevii din oraş care nu sînt familiarizaţi cu termenii specifici agriculturii, legumiculturii, creşterii animalelor etc. De asemenea, noţiunile şi termenii introduşi abundă în elemente descriptive în detrimentul notelor esenţiale şi a cunoştinţelor despre unitatea şi interdependenţa obiectelor şi fenomenelor naturale. Astfel, manualele cuprind prea puţine date referitoare la ocrotirea naturii, unitatea mediului ecologic, valorificarea raţională a surselor naturale, sporirea producţiilor agricole şi altele. În felul acesta, se pune accentul mai cu seamă pe lărgirea repertoriului lexical al elevului, neglijîndu-se înţelegerea fenomenelor în esenţa lor şi cunoaşterea legilor care diriguiesc lumea obiectelor şi fenomenelor naturii.

În al doilea rînd, introducerea elevilor în cunoştinţele despre natură înseamnă familiarizarea lor cu activitatea de cercetare şi descoperire, precum şi cu metodele pe care le implică aceasta. În locul unui descriptivism verbal, sec şi obositor, învăţătorul să pună un accent deosebit pe observaţiile personale ale elevului îndrumate printr-un sistem de întrebări care să preceadă fiecare lecţie. În acelaşi fel se impune anticiparea fiecărei teme cu experienţe simple, corespunzătoare, care, pe lîngă faptul că facilitează considerabil înţelegerea fenomenelor, familiarizează pe elev cu cele mai simple instrumente, metode şi procedee ale cercetării ştiinţifice. Manualul de clasa a IV-a într-adevăr prevede pentru fiecare lecţie observaţii şi experienţe simple ; din păcate, în practica şcolară se acordă o atenţie insuficientă acestui moment, iar în unele cazuri el este eliminat total din predarea conţinutului lecţiei respective. Se pierde astfel din vedere faptul că, la vîrsta şcolară mică cunoştinţele au un acces mai deplin şi mai larg la intelectul copilului dacă sînt transmise-asimilate prin căile senzorial-intuitive decît pe cale exclusiv verbală. Îndemnul lui Komenski nu şi-a pierdut actualitatea, pentru că el izvorăşte dintr-o temeinică cunoaştere a copilului : tot ce poate fi văzut, să fie văzut ; tot ce poate fi auzit să fie auzit ; tot ce poate fi pipăit să fie pipăit ş.a.m.d.

Observaţiile directe efectuate de elev fie în condiţii naturale, fie în condiţiile unor experienţe simple sînt în măsură să-l obişnuiască pe elev cu explorarea lumii înconjurătoare, îi oferă un ghid în ceea ce priveşte modul de a privi şi a interpreta fenomenele naturii, îl ajută să desprindă esenţialul şi să înţeleagă legile naturii, îi formează gustul pentru investigarea independentă a fenomenelor, îi incită curiozitatea ştiinţifică, în fine, îi trezeşte setea de adevăr.

În ceea ce priveşte transmiterea pe cale verbală a cunoştinţelor, şi aici s-ar impune o reevaluare de principiu a mijloacelor utilizate. Descriptivismul excesiv, care promovează cu precădere funcţiile mnemice ale intelectului, trebuie înlocuit cu o predare problematizată, care să antreneze şi să pună în valoarea elemen-

tele productive ale gîndirii, inventivitatea, originalitatea şi mai cu seamă independenţa. În loc de a comunica direct, spre exemplu, rolul insectelor, în speţă al albinelor în realizarea echilibrului funcţional al plantelor, este mai indicat să orientăm gîndirea elevilor spre dezvăluirea independentă a fenomenului amintit prin întrebarea : ce s-ar întîmpla dacă ar dispare de pe pămînt insectele ? Această întrebare mobilizează toată experienţa de cunoaştere anterioară a elevului şi, în acelaşi timp, îl orientează spre surprinderea acelor raporturi esenţiale dintre lumea insectelor şi a plantelor care dezvăluie unitatea şi corelaţia interdependentă dintre ele. Ne aşteptăm, bineînţeles, la răspunsuri multiple, care să dezvăluie aspecte diferite ale acestei unităţi. Sarcina învăţătorului este de a reţine pe cele esenţiale şi de a le integra într-o viziune unitară asupra naturii.

În al treilea rînd, aşa cum am amintit în cele de mai sus, introducerea elevilor în lumea cunoştinţelor reale creează o bază motivaţională muncii de învăţare şi cercetării independente a naturii. Stimularea curiozităţii, sensibilizarea faţă de faptele, transformările ce se petrec în lumea înconjurătoare, educarea dorinţei de a cerceta, de a afla adevărul sînt achiziţii de o inestimabilă valoare pentru dezvoltarea intelectuală ulterioară a elevului. Ele vor promova investigaţia ştiinţifică şi vor susţine constituirea convingerilor ştiinţifice ca bază a concepţiei despre lume şi viaţă a elevilor. Coroborarea acestor achiziţii cu deprinderile practice de îngrijire a plantelor şi animalelor formate în această etapă, va sta la baza atitudinii pe care elevul o va manifesta faţă de natură şi a creditului acordat intervenţiei umane în desfăşurarea fenomenului naturii.

Este în afară de orice discuţie faptul că introducerea unui obiect de sine stătător : *Cunoştinţe despre natură,* încă din primele clase elementare, este un aspect pozitiv al şcolii noastre, care impune atît învăţătorului, cît şi cercetătorului în acest domeniu răspunderi sporite. Introducerea dirijată a elevului în cunoaşterea ştiinţifică a naturii reprezintă o premisă favorabilă nu numai în ceea ce priveşte progresul său pe linia achiziţiei de cunoaştere, ci cel puţin în egală măsură pe linia dezvoltării şi perfecţionării funcţionale a intelectului, în speţă a gîndirii. Elevii sînt obişnuiţi să vadă, să-şi fixeze şi să-şi dirijeze atenţia, să observe cu metodă, să-şi precizeze constatările. Lecţiile devin astfel exerciţii de observare a naturii, rolul profesorului fiind de a solicita, orienta, corecta şi completa observaţiile proprii ale elevilor. Pe această cale se poate obţine dezvoltarea senzorială, educarea percepţiei, dirijarea judecăţii şi a raţionamentului, incitarea curiozităţii intelectuale şi formarea gustului pentru cercetare independentă. Prin contactul direct cu lucrurile şi fenomenele studiate, elevul trebuie să devină capabil, punîndu-şi în valoare toate resursele sale de observare şi reflexie, să se ridice pînă la înţelegerea şi pătrunderea esenţei realităţii naturale. Trezirea interesului faţă de natură şi deţlanşarea activităţii proprii a copilului este în măsură să prevină verbalismul excesiv, care ar putea genera formalism în asimilare. În acest stadiu nimic nu trebuie însuşit de elev ce nu a intrat în sfera cunoaşterii sale nemijlocite. Dar pentru aceasta trebuie acordată o atenţie deosebită nu numai reprezentărilor şi noţiunilor formate, cît mai ales modului în care ele sînt asimilate şi ulterior utilizate. Caracterul ştiinţific al acestui învăţămînt rezultă mai puţin din cunoştinţele pe care le tratează şi mult mai mult din metoda pe care o utilizează. Nu trebuie pierdut din vedere faptul că adevărata carte a naturii nu trebuie să fie pentru elev manualul de „Cunoştinţe despre natură", ci natura însăşi.

PROFESORUL ILIE POPESCU TEIUȘAN LA A OPTZECEA ANIVERSARE

Conf. univ. dr. IULIAN NICA

Formarea și dezvoltarea pedagogiei românești este opera colectivă a unor mari personalități care, cu pasiune și energie creatoare, au știut să desprindă problemele mari, specifice școlii noastre și să găsească acestora soluții originale, să contribuie la elaborarea unor strategii educative adecvate etapei de evoluție a societății.

Profesorul *Ilie Popescu Teiușan* este unul dintre aceștia care, în ultimele șase decenii, cu modestia ce l-a caracterizat întotdeauna, a desfășurat o activitate neobosită pentru pregătirea temeinică a viitorilor învățători, pentru cristalizarea conceptele pedagogiei științifice, pentru valorificarea tezaurului cultural-pedagogic al poporului nostru.

Născut la 2 februarie 1895, în satul Teiuș, com. Scorniceşti, profesorul Ilie Popescu Teiușan și-a început cariera didactică în anul 1918, ca învățător în satul Săltănești din județul Olt. Munca desfășurată aici, în procesul de modelare a ființei umane, îi amplifică dorința de a pătrunde în complexul edificiu al științelor educației, care să-i permită desfășurarea unei activități bazate pe temeinice fundamente filozofice, logice, sociologice, etice și estetice.

Urmează cursurile Facultății de filozofie din Iași pe care le încheie în anul 1921, obținînd diploma de licență cu distincția „Magna cum laudae". Studiile universitare îi prilejuiesc întîlnirea cu personalități de frunte ale culturii românești, ca Ion Petrovici, Dimitrie Gusti, Petre Andrei și alții, modele strălucite care-i vor călăuzi activitatea de mai tîrziu.

Timp de aproape trei decenii, ca profesor și director al Școlii pedagogice din Craiova, cu migală și exigență a sădit în sufletele viitorilor învățători dragostea pentru această aleasă profesie, înalt spirit de responsabilitate față de om și de societate, pasiune și devotament pentru ridicarea culturală a satelor unde urmau să-și desfășoare activitatea.

Viața profesorului Ilie Popescu Teiușan este străbătută de puternicul său spirit de investigație a fenomenului educativ, de preocuparea sa continuă de a verifica experimental trăinicia concepțiilor sale pedagogice și de a elabora noi sinteze, noi orizonturi în teoria și practica educațională. Prin această activitate a îmbogățit patrimoniul pedagogiei noastre cu numeroase lucrări și studii publicate. În articolul nostru, ne vom referi numai la cele mai importante dintre acestea: *Pedagogia comunităților de muncă* (1940), lucrare în care se reflectă preocupările autorului pe tărîm soc'al-educativ, este rodul unui vast experiment pedagogic finalizat prin elaborarea unei metodici a activității elevilor în colectiv; *Psihologia copilului și adolescentului* (1941), despre care Buletinul nr. 63 al Serviciului bibliografic al Biroului Internațional de Educație din Geneva consemna: „Autorul, director de școală normală, bine informat despre tot ce s-a publicat pe această temă și cu o considerabilă experiență a putut să prezinte o lucrare sintetică de cel mai mare interes. El se ocupă mai întîi cu factorii biologici și sociali la copii și adolescenți, cu evoluția psihică și în sfîrșit cu problemele psihologice ale acestei vîrste". Această lucrare ar putea fi apreciată ca prima lucrare scrisă în țara noastră de pe pozițiile psihologiei funcționale genetice.

Menționăm, de asemenea, manualul *Istoria pedagogiei*, apărut în cinci ediții, prima ediție în anul 1935, care a constituit un prețios instrument în formarea culturii pedagogice a numeroase generații de învățători și profesori. Preocupările pentru valorificarea gîndirii pedagogice românești au fost concretizate într-un

număr mare de studii privind viața și activitatea lui P. Maior, S. Bărnuțiu, Gh. Asachi, Gh. Lazăr, I. E. Rădulescu, Eufrosin Poteca, Grigore Pleșoianu ș.a. Astfel de lucrări, de o certă valoare științifică, realizate pe baza unor minuțioase cercetări de arhivă, constituie tot atîtea capitole pentru viitoarea istorie a gîndirii pedagogice din România.

Preocupările profesorului Ilie Popescu Teiușan s-au extins și asupra istoricului învățămîntului din țara noastră elaborînd studii ca : *Legislația școlară feudală din Țările Române* (în vol. *Contribuții la istoria învățămîntului românesc*, 1970), „Învățămîntul din Oltenia secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea" (în vol. II. *Din istoria pedagogiei românești*, 1968).

Cu trudă și migală, profesorul Ilie Popescu Teiușan a scos din arhive la lumină date și fapte niciodată cercetate pînă atunci. Acestea nu au reprezentat simple informări privind istoria școlii și gîndirii pedagogice românești, ci au aruncat o lumină nouă asupra unor pagini întregi ale istoriei noastre culturale. Astfel, cu probitate științifică și cald patriotism, a evidențiat contribuția participanților la mișcarea revoluționară din 1848 în volumul *Contribuții la studiul legislației școlare române, Legea instrucției publice din 1864*„ (1963). În același spirit a publicat monografia *Ateneul Român* (1968), volumul *August Treboniu Laurian* (1970), în colaborare cu Vasile Netea, și a reeditat lucrarea lui N. Iorga *Istoria învățămîntului românesc* (1971), însoțind-o cu un studiu critic. În Editura didactică și pedagogică, urmează să-i apară volumul *Pedagogi și oameni de școală din România*.

Subliniind mereu aspirațiile spre cultură ale poporului nostru, cu pasiune dublată de rigurozitatea științifică a datelor, restituie învățătorilor, masei de truditori ai școlii, meritele în ceea ce privește paternitatea unor idei și acțiuni perene ale pedagogiei și practicii școlare : activitatea extrașcolară a învățătorilor, cuprinderea deprinderilor manuale în planurile de învățămînt ale școlii elementare și medii etc.

În lucrările sale, profesorul Ilie Popescu Teiușan a dezvăluit efortul înaintașilor care au asigurat progresul școlii și gîndirii pedagogice românești, legătura cărturarilor români cu mișcări umaniste și progresiste din Europa, cu pedagogi de prestigiu ai vremii.

Într-un timp în care mulți pedagogi herbartieni se refugiau într-un fel de iluzoriu neutralism școlar, Ilie Popescu Teiușan a reliefat aspectul social al învățămîntului, implicațiile lui politice, subliniind necesitatea promovării unei școli mai apropiată de problemele vitale ale statului. Prin toată opera și activitatea sa, îl găsim pe poziții contrare intelectualismului herbartian, care-și găsise la noi o aplicare excesivă, generînd o pedagogie conform căreia obiectul educației nu-l constituia copilul cu viața și aspirațiile lui, ci elaborarea unui cod de principii și reguli, deduse filozofic, despre procesul învățării. Știința educației, în accepțiunea sa, nu se poate limita numai la cunoașterea principiilor învățării, cum tindeau s-o limiteze herbartienii, ci ea trebuie să investigheze cadrul social-politic și economic în care se desfășoară procesul educației, organizarea instituțiilor școlare ca instrument al educației, cu toate implicațiile impuse de procesul complex și continuu care se desfășoară pe toată durata școlarității. În acest context, pedagogia este o știință a educării generațiilor, legile ei fiind legile unui proces cert, acela al dezvoltării și umanizării ființei umane, realizat prin acțiunea deliberată a adulților și prin influența spontană sau mai puțin spontană — în viitor — a mediului. De aceea, pedagogia este concepută numai integrată într-un sistem interdisciplinar.

În activitatea sa practică, în lucrările sale științifice, precum și în numeroasele sale acțiuni de propagandă pedagogică, profesorul emerit Ilie Popescu Teiușan promovează ideile moderne în pedagogie și valorifică cu discernămînt experiența școlii noastre în privința raportului dintre clasicism și realism.

Lucrările profesorului Ilie Popescu Teiușan prezintă și servesc problemele educației. Ele însele posedă o imensă forță educativă, atît prin ideile pe care le dezvăluie și le promovează, cît și prin metodologia care a condus la dezvăluirea lor, prin acuratețe și pasiune științifică autentică, încorporate în fiecare pagină.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

PSIHOLOGIE SOCIALĂ*

Apariția recentă a unui tratat de psihologie socială constituie actul de maturitate cel mai evident al afirmării depline și incontestabile a unei discipline aflate la granița dintre psihologie și sociologie, cum este *psihologia socială*. Pornind de la cele mai valoroase cercetări naționale și mondiale de psihologie socială a relațiilor și proceselor interumane, Pantelimon Golu aduce o contribuție inedită în acest domeniu prin :

1) sintetizarea teoretică și metodologică a structurii psihologiei sociale ca știință într-un tratat care definește clar obiectul, metodele și legile psihologiei sociale ;

2) stabilirea raporturilor psihologiei sociale cu celelalte științe (psihologia, sociologia etc.) pe baza fundamentului materialist-dialectic și istoric al clasificării științelor ;

3) valorificarea contribuției lui Marx, Engels și Lenin la constituirea psihologiei sociale ca știință ;

4) prezentarea sistemică și uniformă a conținutului psihologiei sociale pornind de la raportul personalitate-societate ;

5) surprinderea valențelor și posibilităților educative ale proceselor psihosociale.

După stabilirea problemelor teoretico-metodologice ale psihologiei sociale și prezentarea istoricului constituirii ei ca știință, autorul analizează cu o finețe deosebită personalitatea din perspectivă psihosocială și socială, domeniu ce pune în evidență esența psihosocială și socială personalității umane, esență afirmată de lucrările clasicilor marxiști. Astfel sînt analizate influențele factorilor socioculturali asupra unor componente psihice ale persoanei cum sînt : percepția, memoria, gîndirea, comportamente afective etc. O problemă căreia i se acordă o atenție sporită este stabilirea relației dintre comportamentele persoanei și structurile sociale prin intermediul rolului și statutului ca elemente fundamentale ale integrării sociale a individului.

În continuare sînt analizate două probleme care formează conținutul de bază al psihologiei sociale, cît și al prezentei lucrări : *relațiile interpersonale* și *psihologia grupurilor mici*.

Prin aceasta autorul trece la analiza comportamentelor personalității în cadrul relațiilor și grupărilor psihosociale unde apar fenomene interpersonale și de grup. Sînt prezentate astfel modurile principale ale interacțiunii interpersonale : comunicarea, percepția interpersonală, sociabilitatea, atracția, respingerea etc.

Problema grupurilor mici se referă în mod deosebit la : definirea și clasificarea grupurilor mici, proprietăților lor, cercetări concrete asupra grupurilor mici (F. H. Allport și Dashiell, K. Lewin, J. L. Moreno), problematica liderului, aspecte psihosociologice ale motivației conduitei și activității umane în situație de grup. Cu privire la această problematică sînt de remarcat cercetările autorului asupra aspectelor psihosociale ale motivației muncii în grupurile socialiste de muncă.

De la analiza microgrupurilor autorul trece la analiza macrogrupurilor și a fenomenelor de masă, stabilind principalele particularități ale acestora și relevînd superioritatea maselor socializate, al căror țel este construirea societății comuniste. Cu această ocazie, autorul relevă importanța deosebită a ideologiei socialiste în dezvoltarea psihologiei sociale ca știință și în educarea oamenilor muncii.

Ultima parte a lucrării este dedicată în mod special prezentării, analizei și interpretării metodelor psihologiei sociale : studiul izvoarelor documentare, observația și experimentul psihosocial, ancheta și interviul, scările de opinii și atitudini, testele de personalitate și metodele sociometrice (testul sociometric, sociomatricea, sociograma).

Prin conținutul bogat și aria problematică vastă, prin nivelul teoretic și metodologic al analizei, precum și prin perspectiva originală de abordare a fenomenelor și proceselor psihosociale, această lucrare reprezintă o realizare de succes a psihologiei sociale românești, deschizînd noi direcții teoretice și practice de cercetare și educare a aspectelor interumane ale societății noastre socialiste.

PAVEL MUREȘAN

* Pantelimon Golu, *Psihologie socială*, E.D.P., București, 1974.

HAZARD ȘI PROBABILITATE ÎN GÎNDIREA COPILULUI*

Ultima carte semnată de E. Fischbein abordează o temă inedită și interesantă, anume apariția și evoluția conceptelor de hazard și probabilitate în dezvoltarea ontogenetică. Lucrarea este rezultatul unor experimente personale, finalizate cu concluzii utile nu numai pentru psihologi, dar și pentru cadre didactice de diferite specialități (este suficient să menționăm în acest sens anexele cuprinzînd modele concrete de lecții, accesibile profesorilor de matematică, fizică etc.). Cartea este organizată sub forma a șase capitole : I. *Intuiție și raționament* ; II. *Învățarea probabilistă* ; III. *Învățarea probabilistă la copil;* IV. *Hazard și necesitate în ontogeneză* ; V. *Cantificarea șanselor și conceptul de probabilitate* ; VI. *Analiza combinatorie.*

În mod deosebit am reținut insistența cu care autorul atrage atenția asupra rolului de-

* E. Fischbein, *Hazard și probabilitate în gîndirea copilului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1974, 263 p.

cisiv al experienței intuitive în formarea gîndirii probabiliste la copil. Mai mult, autorul demonstrează că predarea teoriei probabilității trebuie pregătită încă din etapele precoce ale formării gîndirii, respectiv încă de la nivelul operațiilor concrete sau cel puțin din perioada de organizare a operațiilor formale.

Deosebit de utilă pentru cititor ni se pare sinteza făcută de autor asupra modelelor matematice ale învățării. Probabil, însă, că aici ar fi fost locul unor dezvoltări teoretice și practice în sensul adaptabilității fiecărui model la diferitele tipuri de învățare.

Ca urmare a faptului că autorul consideră hazardul și necesitatea drept concepte contrarii, formulează ipoteza (confirmată ulterior în mod suficient de convingător de datele experimentale prezentate) că evoluția acestora în ontogeneză este complementară și interdependentă, conceptul de hazard neputînd fi pe deplin înțeles decît opozabil față de legic sau, sub raport logic și psihologic, ca o alternativă față de previzibil și deductibil (p. 84).

Concluzia cea mai importantă a autorului, susținută de rezultate experimentale convingătoare, este aceea că gîndirea probabilistă se formează la copil mai precoce decît au putut dovedi studiile clasice ale psihologiei genetice (piaget și Inhelder). În acest sens, pedagogii pot reține faptul că formarea unor concepte ca : probabiltiate, hazard, necesitate, șansă, cuantificare a șanselor etc., poate fi începută chiar din stadiul operațiilor concrete (vîrsta medie la care subiecții au rezolvat sarcinile date a fost de 7,4 an).

ANDREI NOVAK

UN ABECEDAR PENTRU ÎNVĂȚAREA LIMBII ROMÂNE*

Un orizont intelectual mai larg și o aptitudine la învățătură mai mare sînt astăzi tot mai evidente la școlarii începători. De fapt, datele despre schimbările în întreaga sferă a activității copilului și urmările ce rezultă de aici sînt dovedite științific. Noul abecedar (editat în R.S.F. Iugoslavia de către profesorul T. Spăriosu), elaborat pe baza îmbinării dialectice a metodei globale și a metodei fonetice, analitico-sintetice, vine în întîmpinarea acestor cerințe. În concepția autorului, metoda globală are drept punct de plecare *cuvîntul* (și nu propoziția), iar asupra acestuia se fac aplicații de analiză și sinteză. Abecedarul are două părți. Partea I cuprinde predarea literelor de tipar și înserează următoarele faze : citirea globală a unui grup de litere mari de tipar și a aceluiași număr de litere mici de tipar. Partea a II-a cuprinde predarea literelor mari și mici de mînă, citirea și scrierea lor. Abecedarul utilizează scrierea dreaptă simplificată.

Viziunea adoptată permite o însușire în condiții contemporane a scris-cititului în limba maternă cel puțin din două motive : (1) respectă și ține sama de cunoștințele elevilor din perioada preșcolară și (2) permite o alfabetizare mai rapidă a elevilor prin solicitarea mai intensă a forțelor intelectuale ale acestora.

Lucrări noi se găsesc în abecedar și sub alte aspecte. Nu ne vom opri asupra tuturor. Am dori totuși să arătăm că, în privința conținutului, față de alte manuale, abecedarul vine să pună de acord experiența individuală a școlarului cu cerințele procesului instructiv-educativ. Sînt atrase în perimetrul instrucției sistematice cîștigurile instructiv-formative dobîndite de copii în cadrul familiei sau prin intermediul mijloacelor mass-media. S-au introdus, de exemplu, în conținutul lecțiilor noțiuni de uz curent în vorbirea copiilor ca : rachetă, mserie, telefon, robot și altele.

Lecțiile coprind texte care sînt modele de limbă. Ele sînt însoțite de poezii, cîntece, proverbe, ghicitori, rebusuri și altele, care asigură lecțiilor dinamism și varietate. Abecedarul este însoțit de un alfabetar confecționat din hîrtie și material plastic.

Pentru toate acestea, apreciem activitatea meritorie a autorului, care s-a detașat de metodele folosite în alcătuirea manualelor a ținut seama de situația dotării școlilor cu mijloace de învățămînt și a dat lecțiilor o orientare modernă.

ROMEO POENARU

* Trăilă Spăriosu, *Abecedar*, Institutul pentru editarea manualelor, Novi Sad, 1974, 112 p.

ȘCOALA BÎRLĂDEANĂ

Numărul din 1974 al culegerii „Școala bîrlădeană" omagiază cea de-a XXX-a aniversare a Eliberării patriei, Congresul al XI-lea al Partidului Comunist Român și 800 de ani de la prima atestare documentară a municipiului Bîrlad.

Numeroase studii, eseuri, pagini de proză și poezie semnate de C. C. Giurăscu, Petre Contantinecu-Iași, Iuliu Nițulescu, Constantin Vasiliu-Răscanu, G. G. Ursu, Georgeta Munteanu, George Nestor, Al. Arbore, C. Clisu, C. Stegaru, V. Palade, C. Parfene, Gruia Novac și alți fii ai mereu tînărului oraș evocă principale momente ale luptei și tradiției culturale ale acestuia. Aici a ridicat Ștefan cel Mare renumita „Cetate de pămînt", pavăză împotriva cotropitorilor, aici au trăit înflăcărați patrioți ca Petre Carabăț, Ieremia Movilă, Nestor Ureche, Gheorghe Chica, Miron Costin, Constantin Cantemir. Ctitori ai culturii noastre ca G. Ibrăileanu, G. Tutoveanu, P. Bujor, Al. Vlahuță, Al. Hamangiu, Titu Maiorescu, Elena Văcărescu, N. Iorga, Emil Gîrleanu, V. Voiculescu, M. Sadoveanu, D. Anghel, Al. Brătescu-Voinești, Elena Farago, St. Petică, Iorgu Iordan, V. I. Popa și alții au susținut cu pana lor activitatea prestigioaselor reviste bîrlădene.

„Școala bîrlădeană" demonstrează convingător capacitatea creatoare și profundul patriotism al cadrelor didactice care duc mai departe tradiția culturală a străvechiului oraș.

EM. DIMITRIU

Tiparul executat sub cd. 1002 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, București
Republica Socialistă România

LEI 5

I 4070

revista de pedagogie

ANUL XXIV

3

MARTIE
1975

INSTITUTUL
DE
ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1990 - IUL. 2005

97

11 IUL 2014

JURĂMÎNTUL DEPUS DE PREȘEDINTELE NICOLAE CEAUȘESCU ÎN FAȚA MARII ADUNĂRI NAȚIONALE ȘI A ÎNTREGII NAȚIUNI ROMÂNE

„Jur să slujesc cu credință patria, să acționez cu fermitate pentru apărarea independenței, suveranității și integrității țării, pentru bunăstarea și fericirea întregului popor, pentru edificarea socialismului și comunismului în Republica Socialistă România!

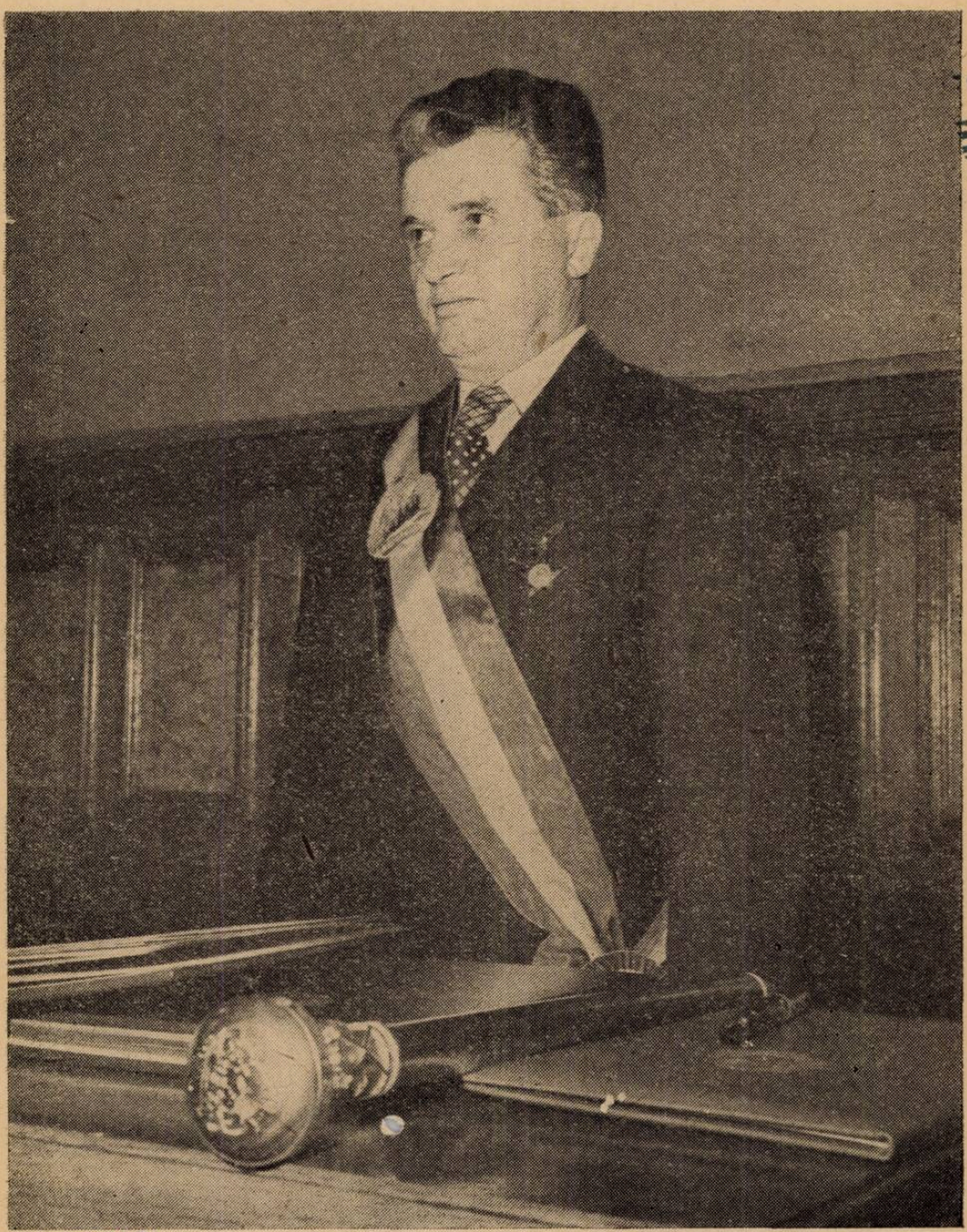
Jur să respect și să apăr Constituția și legile țării, să fac totul pentru aplicarea consecventă a principiilor democrației socialiste, pentru afirmarea în viața societății a normelor eticii și echității socialiste!

Jur să promovez neabătut politica externă de prietenie și alianță cu toate țările socialiste, de colaborare cu toate națiunile lumii, fără deosebire de orînduire socială, pe baza deplinei egalități în drepturi, de solidaritate cu forțele revoluționare, progresiste de pretutindeni, de pace și prietenie între popoare!

Jur că îmi voi face întotdeauna datoria cu cinste și devotament pentru strălucirea și măreția națiunii noastre socialiste, a Republicii Socialiste România!“

: 4070

TOVARĂȘUL NICOLAE CEAUȘESCU A FOST REALEȘ PREȘEDINTE AL REPUBLICII SOCIALISTE ROMÂNIA



22913.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXIV Nr. 3 MARTIE 1975

CUPRINSUL

* * * — Mersul ascendent al României Socialiste spre noi culmi de progres și civilizație. 5

* * * — Perfecționarea raporturilor profesor-elev, condiție a modernizării procesului de învățămînt 7

Virgiliu Radulian — Învățătura, mijloc de educație patriotică — revoluționară a pionierilor și școlarilor . . . 11

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

Georgeta Munteanu — Lecția — act de creație a profesorului . . . 15

Gr. Pura, Ana Maria Moga, Florica Șerb — Introducerea unor elemente de înnoire în analiza textului literar 20

Pavel Mureșan — Tehnica autoexperimentării în cercetarea și educarea personalității 25

Florica Nicolescu, Gheorghe Radu — Aspecte psiho-pedagogice ale însușirii lecturii (citirii) de către elevul debil mintal 30

M. Cosma și S. Triteanu — Valențele formative ale sistemului de activități didactice organizate în predarea chimiei 34

Const. Rusu — Concentrare, specializare și eficiență în învățămînt 40

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I—IV

Const. C. Popescu, Const. M. Vișan — Educația ideologico-politică a elevilor în procesul compunerii și rezolvării de probleme 44

Elena Martha Stoiciu — Expresia inadaptării copilului în primul an de școală, prevenire, depistare precoce . . 46

Redacția : Str. Sf. Apostoli nr. 14, București, sect. 6.
Tel. 15.85.74

Mihail Oprescu — Studiul substantivului la clasele II—IV . . 50

MEDALIOANE

George Văideanu — Profesorul Ştefan Bârsănescu octogenar . . 53
Ion Radu, Miron Ionescu — Dumitru Salade la 60 de ani 57

CRONICA VIEŢII ŞTIINŢIFICE

Em. Dimitriu — Colocviul naţional de pedagogie 58
Elena Cojan — Simpozionul naţional al cadrelor didactice la a III-a ediţie 59

CĂRŢI — IDEI

Vistian Goia — Disertaţia şcolară — formă de manifestare a creativităţii elevilor 61
Viorel Nicolescu — „Sisteme de învăţământ general-obligatoriu" de Ion T. Radu 63
Dan Mihalca — „Tehnica programării didactice" de Eugen P. Noveanu 64
Emilia Suciu — „Sistemul şcolar" de T. Wiloch 64
Aug. Macarie — „Crochiuri de istorie literară" de Victor Stoleru 65
Mariana Vetrov — „Introducere în muzică" de David D. Boyden 65

Erată : Articolul „Ridicarea nivelului de pregătire a elevilor—obiectiv major al şcolii noastre", publicat în nr. 2 al revistei este semnat şi de prof. univ. dr. *V. Bunescu.*

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ нр. 3/1975 г.
Содержание

*** Восходящий ход социалистической Румынии к новым вершинам прогресса и цивилизации ● Усовершенствование отношений преподаватель-ученик, условие модернизации процесса образования ● ВИРДЖИЛЮ РАДУЛИЯН, Обучение — средство патриотического революционного воспитания пионеров и школьников ● Г. МУНТЯНУ, Урок как творческий акт преподавателя ● Г. ПУРА, А. М. МОГА и Ф. ШЕРБ, Введение эллементов обновления в анализе литературного текста ● П. МУРЕШАН. Техника самоэкспериментирования в исследовании и воспитании личности ● Ф. НИКОЛЕСКУ и Г. РАДУ, Психо-педагогические аспекты усвоения чтения умственно отсталым учеником ● М. КОСМА и С. ТРИТЯНУ, Формативные валентности системы дидактических деятельностей в преподавании химии ● К. РУСУ, Концентрирование, специялизация и эффективность в образовании ● К. ПОПЕСКУ, Политическое и идеологическое воспитание учеников в процессе сочинения и решения вопросов ● А.М.СТОЙЧУ, Выражение неприспособления ребенка в первом учебном году ● М. ОПРЕСКУ, Изучение существительного во II-IV классах ● Г. ВЭЙДЯНУ, Восемьдесятилетний профессор Штефан Бырсэнеску ● *** Думитру Саладе на 60 лет ● Е. ДИМИТРИУ, Национальный коллоквиум педагогики ● Е. КОЖАН, Национальный симпосиум дидактических кадров на III-ем издании ● КНИГИ — ИДЕИ.

MERSUL ASCENDENT AL ROMÂNIEI SOCIALISTE SPRE NOI CULMI DE PROGRES ȘI CIVILIZAȚIE

Poporul nostru trăiește momente înălțătoare, evenimente de o covîrșitoare importanță. Rezultatele alegerilor pentru Marea Adunare Națională și consiliile populare, votul de la 9 martie al milioanelor de cetățeni acordat candidaților Frontului Unității Socialiste au constituit o puternică manifestare a unității națiunii noastre socialiste, o aprobare unanimă a politicii interne și externe a partidului și statului, o deplină afirmare a coeziunii și unității întregului nostru popor în jurul partidului și al secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Întrunită în prima sesiune a celei de a VII-a legislaturi, Marea Adunare Națională a primit cu entuziasm propunerea plenarei comune a C.C. al P.C.R. și a Consiliului Național al Frontului Unității Socialiste privind realegerea tovarășului Nicolae Ceaușescu în înalta funcție de președinte al Republicii Socialiste România.

Însușindu-și cu entuziasm propunerea, alegșii poporului au votat în unanimitate realegerea în funcția supremă în stat a fiului iubit al țării, care întruchipează cele mai înalte virtuți ale partidului și poporului, a cărui contribuție hotărîtoare la marile victorii ale cauzei socialismului pe pămîntul patriei constituie garanția fermă a continuității mersului victorios al României spre noi culmi ale civilizației socialiste și comuniste.

Peste cîteva zile, se împlinește un deceniu de cînd tovarășul Nicolae Ceaușescu se află în fruntea partidului. Noi știm cu toții — reliefa în acest context, în numele Marii Adunări Naționale, tovarășul Nicolae Giosan — că dacă acest deceniu este cea mai fertilă etapă din istoria României, aceasta se datorește energiei neobosite, pasiunii revoluționare, spiritului creator pe care le-a dăruit partidului și țării, abnegației înflăcărate cu care ilustrul fiu al poporului s-a dăruit celor mai înalte aspirații ale națiunii.

Realegerea tovarășului Nicolae Ceaușescu în înalta funcție de președinte al Republicii Socialiste România reprezintă recunoașterea înaltelor sale calități de conducător revoluționar, energic și clarvăzător, care îl desemnează în mod firesc pentru suprema funcție de conducere a țării. În puternica personalitate a tovarășului Nicolae Ceaușescu se întruchipează virtuțile alese al patriotului înflăcărat, legat trainic de istoria poporului român, de lupta pentru făurirea viitorului comunist de bunăstare și fericire, de demnitate și de omenie. Tovarășul Nicolae Ceaușescu reprezintă un strălucit exemplu de gînditor marxist, cutezător, profund și original, care, prin aplicarea creatoare a filozofiei clasei muncitoare la condițiile României și în ansamblul fenomenelor social-politice contemporane îmbogățește cu noi valori tezaurul gîndirii marxiste.

De numele secretarului general al partidului se leagă întregul nostru drum, congresele al IX-lea, al X-lea și al XI-lea, care reprezintă momente de covîrșitoare importanță pentru înnoirea și perfecționarea vieții noastre

social-politice, economice și spirituale, pentru promovarea unui spirit nou, care a dat un avînt fără precedent forțelor creatoare ale poporului.

Prodigioasa sa activitate desfășurată pe planul relațiilor externe, pentru cauza păcii și colaborării internaționale a sporit considerabil, în întreaga lume, autoritatea României și prestigiul șefului statului român ca eminentă personalitate a epocii contemporane. Prin persoana sa, partidul nostru militează consecvent pentru dezvoltarea colaborării, prieteniei frățești și solidarității cu toate țările socialiste, pentru adîncirea și diversificarea relațiilor cu țările care pășesc pe calea dezvoltării independente, pentru lărgirea raporturilor de colaborare cu toate statele lumii, fără deosebire de orînduire socială. România socialistă își afirmă hotărît în viața internațională principiile noi de relații între state, a deplinei egalități în drepturi, respectului independenței și suveranității naționale, neamestecului în treburile interne, avantajului reciproc, nerecurgerii la forță și la amenințarea cu forța, respectării dreptului sacru al fiecărui popor de a-și alege de sine stătător calea dezvoltării economico-sociale și politice. România militează și va milita în continuare pentru înfăptuirea unui climat de securitate reală și de colaborare fructuoasă între națiuni pe continentul european și în întreaga lume, pentru eliminarea oricăror surse de conflict și încordare, pentru renunțarea cu desăvîrșire la politica de forță și dictat, de amestec a unui stat în treburile interne ale altui stat, pentru reglementarea pe cale politică a problemelor complexe care frămîntă azi omenirea.

O dată cu trecerea la realizarea planului cincinal 1976-1980 România intră într-o nouă etapă istorică a societății socialiste multilateral dezvoltate. Înfăptuirea neabătută a obiectivelor stabilite de Congresul al XI-lea va însemna ridicarea patriei pe o treaptă superioară de dezvoltare economico-socială, care va asigura creșterea bunăstării și fericirii națiunii noastre socialiste.

Înfăptuirea acestui măreț program al partidului este de neconceput fără o muncă perseverentă de educare și de făurire a omului nou al societății socialiste multilateral dezvoltate, capabil să înțeleagă și să înfăptuiască viitorul comunist al țării. În acest sens, cadrelor didactice le revin îndatoriri nobile, de mare răspundere social-politică. Ele au menirea de a pregăti temeinic pe viitorii constructori ai comunismului, de a-i educa în spiritul înaltelor norme ale eticii și echității comuniste.

În discursul său solemn de învestire în cea mai înaltă funcție de stat, tovarășul Nicolae Ceaușescu a asigurat, de la tribuna Marii Adunări Naționale, partidul, întregul popor, că va face totul pentru a-și îndeplini în cele mai bune condiții misiunea de mare răspundere încredințată, că nu va precupeți nici un efort în activitatea de unire a energiilor întregii noastre națiuni, în vederea înfăptuirii hotărîrilor istorice ale Congresului al XI-lea.

Într-o deplină unitate, sub conducerea partidului nostru camunist, poporul român va străbate victorios drumul spre înaltele piscuri ale comunismului. Pentru că, așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu, „Avem un popor minunat, hotărît să-și făurească o viață demnă, liberă, fericită prin munca sa plină de abnegație".

PERFECȚIONAREA RAPORTURILOR PROFESOR-ELEV, CONDIȚIE A MODERNIZĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT*

În ultimii ani au apărut numeroase studii, atît în țara noastră, cît și în multe altele, care își propun să perfecționeze relația profesor-elev în contextul transformărilor care se produc în școala de azi. Modul de abordare a problemei și soluțiile pe care le oferă aceste studii diferă, pe de o parte, în funcție de formația cercetătorului (sociolog, psiholog, pedagog etc.), iar pe de altă parte, de condițiile social-politice în care se dezvoltă învățămîntul într-o țară sau alta.

În tratarea problemelor actuale ale învățămîntului, unii cercetători manifestă tendința de a exagera locul pe care-l ocupă problema relațiilor profesor-elevi în ansamblul activității instructiv-educative, iar alții pe aceea de a o minimaliza. Cei dintîi consideră că reașezarea acestor relații constituie piatra unghiulară a modernizării învățămîntului, iar ceilalți o socotesc a fi nesemnificativă în raport cu conținutul, formele și metodele procesului de învățămînt, reducînd-o, din această cauză, la proporțiile unei probleme strict administrative.

Am menționat atît diversitatea opiniilor existente în această problemă, cît și pozițiile unilaterale care se manifestă, pentru a evidenția faptul că adoptarea numai a unui punct de vedere sau a altuia, întîlnit într-o lucrare sau alta, poate să conducă la o practică educațională eronată.

Așa după cum este cunoscut, în anii construcției socialiste, învățămîntul românesc a străbătut un drum ascendent, pe parcursul căruia s-au produs profunde transformări impuse de necesitatea ca școala să-și îndeplinească integral sarcinile specifice fiecărei etape a dezvoltării țării noastre. În acest context, relațiile profesor-elev au evoluat în pas cu celelalte componente ale procesului de învățămînt.

Documentele recente ale Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român, precum și hotărîrile Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973, deschid o nouă etapă dezvoltării școlii și pedagogiei românești. Făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea României spre comunism pun în fața școlii, a întregului corp didactic noi cerințe în direcția formării omului care să corespundă modelului configurat cu atîta claritate de către tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Scopul pe care îl urmărim în munca instructiv-educativă ne este, azi, mai limpede ca oricînd. Iată de ce ne revine nouă, tuturor slujitorilor școlii — cadre didactice, oameni de știință, organe de decizie — sarcina să stabilim cît mai precis conținutul, formele, metodele și mijloacele învățămîntului, să coordonăm și să armonizăm acțiunea lor în vederea îndeplinirii, în cît mai bune condiții, a misiunii ce ne este încredințată.

Pentru ca școala noastră să poată face față acestor cerințe, ea trebuie să-și perfecționeze întreg arsenalul pedagogic cu care operează.

În acest cadru se pune și problema naturii relațiilor dintre profesor și elevi și a orientării acestora.

S-ar părea deci că, pentru a exprima mai adecvat stadiul de evoluție a acestor relații, ar fi poate mai potrivit să vorbim despre necesitatea perfecționării continue a relațiilor profesor-elev decît despre reconsiderarea lor, dacă pentru unii cuvîntul „reconsiderare" ar putea să însemne că în acest domeniu totul trebuie luat de la

---

* Elaborat de TRAIAN POP, DIMITRIE TODORAN, OISIE ȘAFRAN și VASILE BUNESCU.

început, că nu există nimic pozitiv în experiența de pînă acum a școlii noastre socialiste.

După părerea noastră, această problemă este — prin însăși esența ei — o problemă pedagogică. Desigur că — afirmînd acest lucru — nu negăm importanța contribuției altor științe la studierea ei, dar nu trebuie să uităm nici un moment că actul educațional nu se rezumă la a fi o relație oarecare, ci este o relație configurată de un scop pedagogic.

Dacă ar fi să determinăm tipurile de relații profesor-elev, am fi înclinați să luăm drept criteriu cadrul în care se desfășoară ele. În acest sens, s-ar putea vorbi despre două categorii de relații : a) relațiile profesor-elev în activitatea didactică și b) relațiile profesor-elev în activitatea educativă extradidactică.

Indiferent că ne referim la una sau la cealaltă dintre aceste categorii, trebuie să avem în vedere că relațiile profesor-elev se cer a fi luate în considerare în funcție de gradele sistemului de învățămînt, de conținutul procesului de învățămînt și, evident, de natura formei de activitate didactică.

În timp ce la învățămîntul preșcolar, întregul proces de formare a copilului se află sub conducerea nemijlocită a educatoarei, pe celelalte trepte ale învățămîntului, pe măsură ce elevul acumulează o informație din ce în ce mai bogată și poate să folosească de pe o poziție mai accentuat independentă capacitățile sale de cunoaștere, rolul profesorului este mai ales acela de organizator, stimulator și îndrumător al acestui proces de formare.

Totodată este necesar să subliniem că aceste particularități pe care le capătă relațiile profesor-elev în funcție de parametrii mai sus-amintiți se înscriu pe fondul unor trăsături pedagogice fundamentale pe care trebuie să le dobîndească ele și care derivă din imperativul educației comuniste : dezvoltarea multilaterală a personalității. La acestea din urmă ne vom referi, în principal, în cele ce urmează :

Pornind de la clasificarea mai sus-menționată, ne vom opri, pe scurt, la fiecare din cele două categorii de relații :

În ceea ce privește relațiile *profesor-elev în activitatea didactică*, se cuvine să pornim de la sarcinile care îi revin azi procesului de învățămînt, care decurg din dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii, din accelerarea în general a ritmului dezvoltării societății noastre, fără să fie neglijată legitatea dezvoltării psiho-fizice a elevului.

De aici rezultă — așa cum se știe — că școala este chemată să pună accentul pe dezvoltarea capacităților de cunoaștere, premisă fundamentală a autonomiei individului, a posibilității lui de continuă participare activă la făurirea valorilor materiale și spirituale. În alți termeni, sarcina principală a procesului de învățămînt nu este aceea de a-i furniza elevului o cantitate din ce în ce mai mare de cunoștințe, ci de a-l învăța să învețe, adică să se manifeste pe linia autonomiei de informare și judecată. De altfel, această cerință devine din ce în ce mai evidentă, dacă se ține seama, pe de o parte, de necesitatea stimulării creativității gîndirii elevului, iar pe de altă parte de pericolul pe care poate să-l constituie pentru sănătatea sa mintală înmagazinarea abuzivă și irațională de informații.

Desigur că de aici, nu trebuie să se ajungă la concluzia că am pune la îndoială utilitatea unei informații temeinice, a unei culturi generale și profesionale. O asemenea cultură cu o largă deschidere spre practică, spre cea productivă, în primul rînd și care să constituie totodată baza formării concepției științifice despre lume este, neîndoielnic, deosebit de necesară.

Pentru îndeplinirea acestei sarcini fundamentale, un rol de mare importanță are statornicirea unor relații corespunzătoare între profesor și elevi.

Profesorul este chemat să creeze în cadrul procesului de învățămînt acel climat de activitate de natură să stimuleze participarea elevului la propria sa informare și formare. Aceasta presupune trezirea și cultivarea curiozității, a interesului și a pasiunii pentru cunoaștere în domeniul pe care îl reprezintă respectivul obiect de învățămînt, dezvoltarea încrederii elevului în propriul său potențial de cunoaștere, a curajului pentru a-i semnala profesorului succesele, dar mai ales insuccesele cu care se întîlnește pe drumul cunoașterii.

De aici rezultă implicit necesitatea ca profesorul să elaboreze asemenea structuri ale lecțiilor și ale altor forme de organizare a procesului de învățămînt,

să utilizeze asemenea metode și mijloace didactice încît să favorizeze transformarea tot mai evidentă a elevului din obiect în subiect al propriei sale formări. Ne aflăm, cu alte cuvinte în fața a ceea ce sîntem obișnuiți s-o denumim măiestria pedagogică a cărei esență rezidă în capacitatea profesorului de a găsi forme și mijloace suple de activitate, de natură să corespundă diverselor situații educaționale, determinate de tipul școlii, de particularitățile unei clase sau ale alteia și chiar ale unor anumiți elevi, pentru ca astfel să fie, în final, asigurată reușita la învățătură a tuturor elevilor.

În crearea relațiilor optime dintre profesor și elev nu se poate — evident — face abstracție nici de personalitatea celui dintîi, de stilul comportării sale. În această direcție, există numeroase studii care încearcă să stabilească diferite tipuri de relații. Astfel, în unele dintre ele se vorbește despre comportamentul autoritar, despre cel social-integrativ și despre comportamentul liberal. Se pot întîlni și alte clasificări în funcție de criteriile care le stau la bază, cum ar fi : profesorul democreat, clasa cu autogestiune, atitudinea nondirectivă etc. Sînt și poziții care readuc la ordinea de zi și relațiile de tip rousseauist și pestalozzian.

Am prezentat numai cîteva din numeroasele clasificări care se întîlnesc azi în literatura de specialitate, pentru a pune în evidență necesitatea stabilirii acelui model al relațiilor profesor-elev care să corespundă cerințelor școlii noastre, care să reflecte concepția materialist-dialectică despre actul educațional.

Reliefarea necesității de a se contura un astfel de model pedagogic al relațiilor profesor-elev nu vrea să însemne de loc trecerea sub tăcere a faptului că în școala noastră activează mii și mii de educatoare, învățători și profesori minunați, care — prin temeinica lor pregătire de specialitate, pedagogică, ideologică și politică, prin dăruirea lor totală — și-au adus și își aduc contribuția la propășirea școlii românești. Modernizarea, perfecționarea continuă a învățămîntului, implică însă ridicarea pe o treaptă superioară a nivelului activității acestora și pe planul relațiilor profesor-elev.

Problema aceasta prezintă o importanță cu atît mai mare cu cît realitatea demonstrează că se mai întîlnesc cadre didactice care încă nu au adoptat un astfel de stil de muncă de natură să favorizeze succesul la învățătură a tuturor elevilor. Aceasta și din cauză că nu au reușit să stabilească relațiile optimale de activitate cu elevii lor.

După părerea noastră, asemenea relații se bizuie, în primul rînd, pe competența cadrului didactic, care, la rîndul ei, generează autoritatea sa de natură să inspire respectul și încrederea elevului și a opiniei publice. La acestea se adaugă înțelegerea afectivă a elevului, capacitatea educatorului de a-l percepe ca pe un om avînd propria sa personalitate și nu ca pe un obiect oarecare al influenței lui, priceperea educatorului de a pătrunde în lumea spirituală a elevului, încredere reciprocă, obiectivitate și principialitate în aprecierea activității școlare și a conduitei elevului.

Experiența demonstrează că acel profesor care nu este în stare să se manifeste de pe o poziție subiectiv-afectivă în relațiile cu elevii săi poate fi oricînd înlocuit cu un robot programat pentru difuzarea de informații.

Asemenea relații stimulează nu numai dimensiunea intelectuală, ci vizează întreaga personalitate a elevului.

Școala și pedagogia românească sînt chemate să promoveze asemenea relații tocmai fiindcă ele constituie o expresie a umanismului socialist.

Este firesc ca elevii înșiși să simtă nevoia unor asemenea relații. Sînt, în acest sens, foarte semnificative rezultatele unui sondaj apărute într-o revistă sovietică : 43% din elevii chestionați au considerat drept deficiență de bază a relației profesor-elev absența unui limbaj comun, a înțelegerii și apropierii umane ; 21% au indicat lipsa de obiectivitate în relațiile cu elevii ; 37% — lipsa de respect față de ei. Fără îndoială că asemenea situații pot fi întîlnite și în școala noastră.

În ceea ce privește cea de-a doua categorie de relații pe care am identificat-o la începutul acestui articol, și anume *relațiile profesor-elev în activitatea educativă extradidactică*, este de observat, în primul rînd, că multe din atributele comportării profesorului evidențiate în legătură cu prima categorie sînt valabile și aici.

În vreme ce în cadrul relațiilor din activitatea didactică accentul cade pe dezvoltarea intelectuală a elevului, cele care se statornicesc în afara acestei activități vizează toate aspectele dezvoltării plenare a acestuia.

Dacă în primul caz, este vorba mai ales de relații bilaterale profesor-elev, profesor-clasă, în cel de-al doilea, ele capătă un caracter multilateral, incluzînd și familia și organizațiile de copii și tineret, precum și asociațiile culturale și sportive etc.

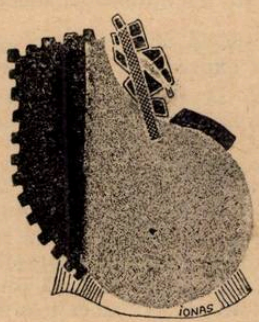
Există, în pofida acestei noi dimensiuni a relațiilor din afara activității didactice, o trăsătură comună cu cele din prima categorie : rolul conducător îi revine tot profesorului. Ca trăsătură specifică dominantă a acelora din a doua categorie se reliefează faptul că ele trebuie să constituie un teren mai prielnic manifestării independenței, inițiativei și libertății de opțiune a elevului. Este suficient să evocăm poziția aceluiași profesor la o lecție de literatură și la un cerc de literatură, la o lecție de matematică și la o oră de dirigenție, la lecția de biologie și la activitatea practică pe lotul agricol, pentru ca acest lucru să ne fie limpede.

Dacă în activitatea didactică profesorul are aproape total inițiativa în ce privește natura activității pe care o vor desfășura elevii, în cea extradidactică inițiativa aparține însiși elevilor, iar lui îi revine rolul de îndrumător, în vederea asigurării eficienței activității. De aici, nu trebuie să se ajungă la concluzia că în vederile noastre și-ar putea găsi loc imaginea unei școli fără disciplină, fără exigență, fără respect pentru cadrul didactic.

Dar, desigur că nu poate fi vorba nici despre o școală în care elevii nu au curajul să zîmbească, să cînte și să zburde, în care li se aduc jigniri, în care să domine o atitudine de suspiciune față de ei. Este necesară o mai vie preocupare pentru statornicirea unor asemenea relații dintre profesori și elevi, care să se caracterizeze prin respect reciproc, apropiere, căldură — cu un cuvînt care să fie expresia unei adevărate omenii.

Clasificarea relațiilor dintre profesor și elevi, pe care am avut-o în vedere, nu implică și o ierarhizare din punctul de vedere al valorii celor două categorii. Ele sînt deopotrivă de importante și, mai mult decît atît, ele însele se află în raporturi de interacțiune. Relațiile stabilite în clasă, la lecții, favorizează manifestarea independentă, de pe pozițiile inițiativei elevului în cadrul activităților extradidactice, iar manifestarea mai pregnant independentă a acestuia în cadrul unui cerc de studiu, de pildă, sau a unei excursii îi îngăduie profesorului să-l cunoască mai bine, lucru care — la rîndul lui — îl orientează în ce privește stabilirea relațiilor din clasă.

Clasificarea pe care am adoptat-o și conținutul pe care l-am atribuit acestor relații își propun — pe de o parte — să ofere un cadru orientativ pentru activitatea practică a corpului didactic, iar — pe de altă parte — să invite la meditație asupra modalităților de perfecționare continuă a activității școlii noastre, pentru ca aceasta să răspundă cît mai bine sarcinilor care decurg din importantele hotărîri ale Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român.



ÎNVĂȚĂTURA, MIJLOC DE EDUCAȚIE PATRIOTICĂ-REVOLUȚIONARĂ A PIONIERILOR ȘI ȘCOLARILOR

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN

Adresîndu-se pionierilor și școlarilor cu prilejul celei de-a XXV-a aniversări a Organizației, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, spunea : „Învățați, învățați, pentru că numai însușindu-vă cele mai noi și mai înaintate cunoștințe în toate domeniile de activitate veți deveni buni constructori ai societății socialiste multilateral dezvoltate și ai societății comuniste, veți putea să serviți patria, politica partidului în cele mai bune condițiuni". Semnificația profund patriotică și revoluționară a acestui îndemn constă în aceea că fiecare pionier și școlar trebuie să cunoască clar legătura ce există între îndatoririle sale școlare, interesele patriei și politica partidului, în aceea că trebuie să-i fie cultivată și să-și cultive el însuși în mod conștient și responsabil, sistematic și limpede, atitudinea de luptă hotărîtă, însuflețită și dîrză pentru a munci și a învăța mereu mai bine.

Învățătura este și trebuie să fie întotdeauna principalul front pionieresc de acțiune și de luptă care concentrează și mobilizează toate forțele organizației, pentru ca împreună cu școala, într-o conlucrare largă, neîntreruptă și fermă să contribuie la transpunerea în viață, în cele mai bune condițiuni, a obiectivelor și sarcinilor stabilite de cel de al XI-lea Congres al partidului.

Este actual și necesar a sublinia legătura și unitatea dialectică, indisolubilă, ce există între două aspecte fundamentale ale politicii școlare : a) lupta pentru rezultate practice, imediate, respectiv promovarea și parcurgerea cu succes a anilor școlarității cu întreaga generație și b) deplina valorificare a învățăturii ca mijloc de educație moral-civică, patriotică și revoluționară. Înlăturarea repetenției și diminuarea pierderilor la clasele I-VIII reprezintă, în acest context, un obiectiv fundamental. În realizarea acestuia, alături și împreună cu școala, organizația pionierilor s-a angajat într-un efort hotărît, avînd drept scop promovarea integrală a pionierilor din clasele II-VII, în majoritatea unităților și detașamentelor, încă la sfîrșitul acestui an școlar, în condițiile unei munci susținute pentru asigurarea nivelului corespunzător de pregătire a fiecăruia. Se dezvoltă preocuparea colectivă, în spiritul „Toți pentru unul și unul pentru toți", pentru dezvoltarea răspunderii fiecăruia și pentru participarea însuflețită și consecventă a tuturor la efortul general.

Activitatea pionierească îmbogățește și adîncește atît informația științifică, cît și informația politică a elevilor ; ea contribuie la realizarea caracterului interdisciplinar al obiectelor de învățămînt și la cunoașterea nemijlocită a realităților social-economice, la concretizarea celor învățate în școală și la legarea lor de viață, de practică. Activitatea pionierească îi pune pe copii în contact direct cu oamenii muncii din industrie și agricultură, cu instituțiile și întreprinderile din localitățile și județele în care trăiesc etc. Organizația îi îndeamnă, în acest cadru, pe pionieri și școlari să-și sporească eforturile pentru a folosi învățătura în mod conștient, cu responsabilitate, ca un mijloc de a se forma în spiritul cerințelor muncii socialiste, cu alte cuvinte, de a se deprinde să muncească organizat, inteligent și eficient.

Ce înseamnă a munci organizat ? Înseamnă a-i obișnui pe elevi să stăpînească tehnica muncii, să nu muncească dezordonat, cu risipă de energie, ci disciplinat, rațional, cu economie de efort. Copiii trebuie învățați să observe procesul de muncă pe care-l parcurg, să fie capabili să se detașeze de acesta pentru a ajunge la

concluzii, pentru a-şi face şi ei un calcul, cît de cît, cum ar putea să raţionalizeze mai bine propria lor activitate. Trebuie ţinut seama de faptul că această calitate — organizarea şi perfecţionarea neîntreruptă a muncii proprii — trebuie să devină în mai mare măsură element de educaţie, aspect formativ al preocupărilor de zi cu zi. Trebuie, totodată, să fie obişnuiţi să încorporeze inteligenţa în munca pe care o desfăşoară. Poate ar fi util ca atunci cînd se organizează cu copiii o activitate să se insiste asupra discutării modului în care aceasta s-a desfăşurat. Să se organizeze emulaţii de genul acesta : Se putea organiza mai bine ? Cum ? Se putea organiza şi altfel ? Găsiţi mai multe soluţii la această problemă ! Toate aceste preocupări trebuie să devină un exerciţiu al cultivării spiritului de iniţiativă, al spiritului inovator, pentru că funcţia cea mai importantă pe care o realizează organizaţia — şi trebuie să o realizeze şi mai mult în viitor pe planul formării intelectuale a copiilor — este exerciţiul spiritului novator, al formării capacităţii de a se perfecţiona fiecare, el însuşi, neîntrerupt, în toate sferele activităţii şi preocupărilor sale.

Pentru ca exerciţiul spiritului novator să nu devină un antrenament tehnic, el trebuie să fie totdeauna însoţit de sensuri şi semnificaţii, de idei clare, de idei mari, generoase, care să-l pună pe copil în situaţia să înţeleagă că această şlefuire, acest exerciţiu neîntrerupt de înnoire, de perfecţionare, se desfăşoară pe făgaşul unor mari aspiraţii patriotice, revoluţionare.

În afară de preocuparea de a-i obişnui a munci organizat şi inteligent, elevii trebuie învăţaţi să muncească temeinic şi eficient, cu rezultat, să obţină neapărat rezultate pe măsura obiectivelor, angajamentelor, eforturilor depuse.

Preocuparea pentru sporirea contribuţiei organizaţiei la creşterea eficienţei activităţii instructiv-educative, constituie, prin urmare, un program şi un angajament ferm, transpuse în practică cu însufleţire şi disciplină de către fiecare grupă şi de fiecare detaşament şi totodată un cadru de afirmare şi de stimulare a iniţiativei şi răspunderii pionereşti, de îmbogăţire şi perfecţionare continuă a conţinutului educativ al activităţii pionereşti.

Ideea călăuzitoare este aceea de a transforma efectiv fiecare colectiv pionieresc într-un colectiv de luptă pentru educaţia politică activă a pionierilor şi şcolarilor, pe fiecare pionier într-un membru destoinic al organizaţiei, într-un luptător conştient şi înflăcărat pentru progres. Există, prin urmare, o legătură importantă între calitatea muncii politice şi rezultatele pe frontul învăţăturii. Şi aceasta pentru că munca politică creează climatul educativ, determină mobilizarea, subliniază semnificaţiile majore ale efortului depus şi trebuie să reprezinte şi instrumentul principal de valorificare a strădaniilor la învăţătură. Concordanţa deplină între munca politică desfăşurată în rîndurile copiilor şi comandanţilor instructori şi rezultatele la învăţătură se prezintă ca orientare fundamentală a organizaţiei în acest domeniu. În acest sens, un rol din ce în ce mai important dobîndeşte folosirea „Programului educaţiei prin muncă şi pentru muncă, în spirit revoluţionar a pionierilor şi şcolarilor", adoptat de cel de-al III-lea Forum naţional al pionierilor. Acest program a fost elaborat sub îndrumarea nemijlocită a conducerii de partid, izvorînd din codul comuniştilor privind principiile şi normele de muncă şi de viaţă ale acestora şi din documentele Congresului al XI-lea al P.C.R. *Programul educaţiei prin muncă şi pentru muncă în spirit revoluţionar a pionierilor şi şcolarilor* constituie carta vieţii şi comportării pionierilor, decurgînd din carta muncii şi vieţii comuniştilor. În acest spirit, efortul la învăţătură nu este la urma urmei un efort numai pentru procente de promovare şi nu este nici numai un efort pentru trecerea clasei, ci este un efort educativ puternic pentru a cultiva simţul răspunderii, pentru a făuri luptători revoluţionari cu o anumită atitudine faţă de viaţă, pentru a modela personalitatea copiilor potrivit cu cerinţele epocii noastre şi ale construcţiei socialismului multilateral dezvoltat. Tocmai înţelegerea acestui sens social-civic profund al învăţăturii a declanşat în numeroase unităţi şi detaşamente iniţiativa : „Răspundem Programului celui de al III-lea Forum naţional cu deviza — în detaşamentul nostru nici un repetent". Este o formulare clară fără echivoc, angajantă, decurgînd din programul adoptat de pionierii înşişi, cuprinzînd obiectivul fundamental care concentrează toată forţa de acţiune a organizaţiei. Am adăuga la cele menţionate necesitatea de a sublinia

și mai puternic legătura dintre eforturile copiilor și ale școlii, pe de o parte, și efortul întregului popor pentru realizarea programului partidului, pe de altă parte, și-n acest context, semnificația profund educativă a continuării cu și mai mare intensitate a acțiunilor „Creștem odată cu țara", „Ne pregătim să devenim demni urmași ai comuniștilor", întîlnirile copiilor cu delegați la Congres, cu comuniști, cu fruntași ai muncii în producție etc. Toate acestea dinamizează, insuflețesc și mobilizează conștiința pionierilor, cimentează și întăresc unitatea dintre vorbe și fapte, dintre intenții și realizări, caracterul integru, unitar și consecvent al conduitei pionierești, al atiudinii față de muncă, față de îndatoriri și viață.

Este interesant să subliniem că după opinia elevilor înșiși există încă importante resurse care pot fi mobilizate și valorificate în direcția unei pregătiri școlare mai bune. Potrivit unui test aplicat în cîteva unități pionierești din municipiul București, sondînd opinia elevilor în legătură cu posibilitatea lor de angajare pentru a obține rezultate mai bune la învățătură, se constată că cea mai mare parte din subiecți afirmă că ar putea să-și amelioreze situația școlară. Totodată, solicitînd angajamentul lor concret pentru îmbunătățirea situației școlare, observăm o mică scădere a efortului de angajare, numai 300 elevi afirmînd că nu vor fi corijenți niciodată, iar ceilalți consideră că pot scăpa de corijențe în mod eșalonat, pe trimestre ; numai 3 din ei apreciază că nu vor scăpa niciodată de corijență. Decalajul înregistrat între *opinia de angajare* și *efortul de angajare* indică existența, într-o oarecare măsură, a neconcordanței dintre vorbe și fapte. De aici, decurg sarcini sporite pe linia educării unității între conștiința și conduita morală a elevilor.

Coroborînd situația concretă la învățătură cu cauzele, recunoscute de elevi, care i-ar împiedica să învețe mai bine, se observă că o bună parte — 48% — afirmă că au condiții foarte bune și deci nimic nu-i împiedică să obțină succese mai mari. Dacă la aceștia adăugăm și pe cei care invocă motive de natură subiectivă (lenea, comoditatea, neatenția, joaca etc.), constatăm că din 369 elevi, 327 — marea majoritate — nu au motive serioase care i-ar putea împiedica să obțină rezultate mai bune. Această situație arată că mulți elevi nu-și solicită întregul lor potențial în principala lor activitate — învățătura. Numai 42 de elevi, adică 12,5%, invocă unele cauze obiective cum sînt : grija pentru frații mai mici, contribuția adusă la treburile gospodărești, lipsa unei atmosfere propice învățării în familie și în locuință. Față de această situație se impun anumite măsuri de ajutorare a elevilor cu diferite greutăți familiale, dar și o muncă intensă de mobilizare a elevilor înșiși pentru depășirea cauzelor subiective cu rol perturbator în procesul învățării. Din aceste date rezultă cu claritate necesitatea de a intensifica munca educativă, de a mobiliza și stimula mai susținut resursele motivaționale, angajînd pe elevii înșiși în efortul de progres școlar neîntrerupt.

Educarea unei atitudini responsabile și angajante față de școală se constituie în premisă a cultivării interesului, pasiunii și răspunderii față de învățătură.

Învățarea temeinică, în accepțiunea actuală, modernă și dinamică, presupune totodată cultivarea discernămîntului, a unei atitudini active, a capacității de selecție și esențializare față de conținutul celor învățate, ca atitudine conștientă și creatoare a elevilor. Cultivarea discernămîntului și aptitudinii creatoare la elevi cere practicarea discernămîntului și aptitudinii creatoare de către educator, de către profesor, pentru ca sub influența metodei de lucru a acestuia elevul să-și însușească stilul gîndirii intelectuale și al formației spirituale corespunzătoare cu nivelul actual și de perspectivă al dezvoltării științei. Actul creator al învățăturii trebuie să-l conducă pe elev spre lumea faptelor fundamentale ale științei, spre acele date care îi formează spiritul de analiză și de sinteză, să-i stimuleze gîndirea prospectivă și selectivă, o atitudine efectiv productivă în domeniul cunoașterii, a activității practice și a vieții, care îl înarmează pentru a se perfecționa neîntrerupt și care să asigure, în același timp, dezvoltarea independentă și creatoare a personalității sale. Este tot atît de evident că trebuie să dezvoltăm la copii gîndirea divergentă și inovatoare, că educația de astăzi trebuie să fie o educație puternică formativă, hotărît orientată spre viitor.

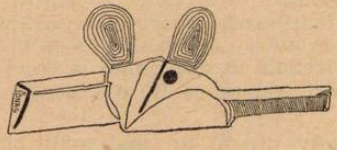
Spiritul practic-aplicativ unește tot mai mult latura teoretică cu cea practic-aplicativă. Astăzi este nefiresc a spune despre un elev că este bun la învățătură

dacă nu este capabil decît de gîndire teoretică şi este deficitar în aplicarea în practică a cunoştinţelor teoretice dobîndite. Faţă de toate aceste elemente trebuie să acceptăm ca cerinţă fundamentală a procesului învăţăturii necesitatea ca acest proces să fie un model de activitate creatoare, pentru ca în procesul de învăţare, prin însăşi activitatea de însuşire a cunoştinţelor, să se realizeze cultivarea şi formarea spirituală creatoare a elevilor.

În acest sens este limpede că învăţătura nu trebuie să fie înţeleasă nici de profesori, nici de elevi, numai cu rostul însuşirii unui anumit cuantum de cunoştinţe şi nici măcar cu acela al atingerii unui anumit nivel de performanţă şcolară. Învăţătura, activitate socială fundamentală la această vîrstă, este un adevărat univers de formare politică, morală şi cetăţenească a copiilor. Ea trebuie înţeleasă şi privită ca mijlocul cel mai important de educaţie patriotică-revoluţionară. Învăţătura trebuie să devină cîmp formativ de făurire a personalităţii, de formare a tînărului ca om al muncii, ca om al culturii, ca om-cetăţean. Această dimensiune a învăţăturii, rostul, motivaţia ei, exprimă, totodată, marea artă a educatorului de a transmite şi cultiva copiilor astfel de idealuri şi astfel de obiective, punîndu-se problema importantă a integrării copilului într-o dimensiune socială şi prospectivă capabilă să-l mobilizeze, să-i dea sensul şi semnificaţia eforturilor sale.

În această privinţă o viaţă de organizaţie intensă, care acţionează şi animă masa de copii, constituie totdeauna şi pretutindeni un puternic stimulent pentru formarea atitudinii înaintate faţă de învăţătură, pentru mobilizarea şi susţinerea eforturilor tuturor pionierilor în vederea perfecţionării neîntrerupte a activităţii şcolare. Iniţiativele şi acţiunile educativ-politice pioniereşti, adunările tip forum ale detaşamentelor, gazetele „Semafor", dezbaterile cu caracter etic şi stimularea prin mijloace specifice a hărniciei, sîrguinţei şi perseverenţei, a demnităţii, contribuie la crearea unui climat de interes, răspundere şi conştiinciozitate, de puternică mobilizare în rîndurile colectivului de elevi. Grupele de pionieri joacă şi trebuie să realizeze continuu, în acest domeniu, ca şi în altele, rolul de nucleu politic activ, conştient şi combativ, de factor dinamic al întregii vieţi pioniereşti. *Pionierii trebuie să ducă lupta pentru ca fiecare elev să urmeze cursurile şcolare, să frecventeze regulat şi să biruie dificultăţile la învăţătură*, să le sădească tuturor copiilor, cu afecţiune şi răbdare, încredere în posibilităţile şi în perspectiva lor. În cadrul organizaţiei pionierilor au — tocmai în acest sens — caracter prioritar, potrivit cu principiul eticii şi echităţii socialiste, sîrguinţa, năzuinţa activă şi lupta fiecăruia pentru o deplină valorificare a aptitudinilor şi forţelor sale creatoare, pentru rezultate la învăţătură din ce în ce mai bune, potrivit cu posibilităţile sale reale.

Îmbunătăţirea, în continuare, a activităţii educativ-politice a organizaţiei, cu privire la formarea atitudinii înaintate faţă de învăţătură în rîndurile pionierilor şi şcolarilor ridică şi problema perfecţionării continue a stilului şi metodelor de muncă ale consiliilor organizaţiei, a desfăşurării muncii de îndrumare şi control în sensul întăririi ordinei şi disciplinei, în sensul fermităţii şi perseverenţei în îndeplinirea sarcinilor şi a angajamentelor asumate, al accentuării spiritului practic, novator, dinamic. Este necesar ca, împreună cu şcoala, Organizaţia pionierilor să militeze pentru o mai puternică integrare şi convergenţă, pentru o mai bună coordonare a tuturor forţelor care acţionează în vederea realizării în cele mai bune condiţiuni a sarcinilor şi programului stabilit de partid, în vederea asigurării unei temeinice pregătiri pentru muncă şi viaţă a generaţiilor de viitori constructori ai comunismului în patria noastră.



LECȚIA — ACT DE CREAȚIE A PROFESORULUI

Prof. univ. dr. GEORGETA MUNTEANU

Fiecare profesiune implică, pe lîngă cunoștințe de specialitate, pe lîngă o complexitate de comportamente, abilități, priceperi, deprinderi și o doză mai mică sau mai mare de inovație, de creație. „Creativitatea este înainte de toate un proces, care duce la un anumit produs"... „Este de la sine înțeles că gîndirea creatoare este necesară nu numai în știință și tehnică ci și în munca didactică" [1]. Dar dacă între obiectivele dezvoltării multilaterale a elevilor în școală se încadrează și cerința dezvoltării creativității este necesar ca lecțiile să fie acte de creație, oferind elevilor permanente modele de originalitate și noutate, de ingeniozitate și inovație în rezolvarea problemelor ce se ivesc în complexul proces instructiv-educativ.

Într-un învățămînt în care se instaurează relații noi de permanentă colaborare cu elevii [2], aceștia devin factori activi în procesul învățării, iar profesorul capătă un rol mai complex și mai eficient. În amplul proces de îndrumare și dirijare profesorul dobîndește numeroase posibilități de a găsi în lecții forme de activitate interesante, atractive, accesibile, dar și eficiente, pentru ca la sfîrșitul orei elevii să regrete terminarea ei.

În „clasa nouă" elevii lucrează permanent, solicită deschis ajutorul profesorului atunci cînd întîmpină dificultăți ; cînd n-au înțeles, se străduiesc să obțină performanțe în dobîndirea de priceperi și deprinderi, își dezvoltă capacități operaționale de analiză, analogie, antiteză, comparație, clasificare, caracterizare, motivare etc., elaborează material auxiliar necesar lecției. Într-un asemenea nou sistem de relații profesorul devine și principalul factor al procesului de modernizare, *un creator, un inovator* în îmbinarea celor mai eficiente metode și forme de activitate, spre a cultiva în permanență curiozitatea intelectuală, dorința perfecționării, spre a stimula investigarea, descoperirea, cunoașterea, rezolvarea unor situații-problemă, evaluînd just și corect evoluția, realizările și performanțele elevilor [3]. Lecția devine astfel un stimulent al activității și curiozității, al interesului, al sîrguinței și al căutărilor, al muncii permanente a elevilor, contribuind și la realizarea educației integrale a acestora [4].

În funcție de complexitatea factorilor variabili care pot acționa într-o lecție — conținut și obiective, metode și forme de activitate, de alegerea și combinarea lor, lecția poate deveni un act de creație a profesorului. Un astfel de sistem de lecții se experimentează, în studierea limbii române, la clasele V-VII, în anii școlari 1971-1975, cu ajutorul profesoarei îndrumătoare de practică pedagogică, Smaranda Leluțiu, la Liceul „G. Coșbuc" din Cluj-Napoca.

---

[1] Al. Roșca, *Condițiile dezvoltării flexibilității și creativității gîndirii*, în *Creativitate, modele, programare*, Ed. științifică, 1967, p. 12.

[2] Lucian Lefèvre, *Psychopédagogie des classes nouvelles*, în *Traité des sciences pédagogiques*, P.U.F., 1974, v. 5, p. 90—127.

[3] *Un profil prospectiv al educatorului*, în *Probleme de psihologie a educației* de A. Dicu și Em. Dimitriu, Ed. științifică, 1973.

[4] D. Salade, *Lecția și educația integrală a elevilor*, „Revista de pedagogie" nr. 7, 1972.

Creativitatea profesorului în lecţiile de limba română s-a manifestat în următoarele direcţii :

I. În *reorganizarea materialului din programă* într-un sistem mai accesibil, mai logic, mai sistematic, s-au avut în vedere, pe de o parte, noile teorii şi metode de lingvistică modernă [5], iar pe de altă parte, s-au luat în considerare noile studii de logică,[6] în scopul găsirii unor legături mai logice între cunoştinţe, pentru o înţelegere mai precisă a noţiunilor. S-au introdus şi unele elemente noi, accesibile, de gramatică structural-transformaţională [7] şi în noua organizare a cunoştinţelor s-au stabilit legături logice între funcţiile sintactice şi valorile morfologice ale cuvintelor în gruparea lor logică în enunţuri. Astfel, *în sistemul de reorganizare* experimentat s-a început cu noţiunea de enunţ, s-a continuat cu *sintaxa propoziţiei şi funcţiile sintactice ale cuvintelor în propoziţie* şi în paralel cu acestea s-a studiat *valoarea morfologică a cuvintelor şi flexiunea lor*, începînd cu verbul şi continuînd cu *cuvintele cu flexiune nominală : substantivul, articolul, adjectivul, pronumele, numerarul.*

II. Avînd în vedere sporirea caracterului formativ al învăţării gramaticii în şcoală prin obiectivul dezvoltării flexibilităţii gîndirii odată cu înţelegerea şi însuşirea noţiunilor şi cu formarea priceperii de a opera cu acestea, creativitatea profesorului s-a îndreptat spre *găsirea unor modalităţi de activizare permanentă a capacităţilor operaţionale ale elevilor.* Considerînd că una din direcţiile majore de evoluţie a unei gîndiri ştiinţifice operative este formalizarea şi operarea sistematică şi precisă prin simboluri, s-a introdus în studiul gramaticii *operarea cu simboluri.* Aceasta contribuie la educarea gîndirii în direcţia formalizării, a algoritmizării şi sistematizării simbolice. S-a început prin cele mai simple formule în analiza sintactică şi s-a ajuns la analize complete şi complexe, de la frază şi felurile propoziţiilor pînă la funcţia sintactică şi valoarea morfologică a cuvintelor, cu întreaga flexibilitate a categoriilor gramaticale. Iată un exemplu de *operare cu simboluri.* S-a început la clasa a V-a cu analiza propoziţiei simple :

Pionierul *învaţă*	Pădurea *este frumoasă*
S Pv	S Pn

S-a ajuns la sfîrşitul acestei clase la analiza complexă de tipul :

Ascultam	în tăcere	povestea	sa...
Pv (S)	C c m	C d	A
v. conj. I.	pp s. com	s. com	a. posesiv
ind. imp. I. sg.	f. sg. A	f. sg. A.	f. sg. A.
	neart.	art. hot. „a"	p. III. 1 pos.

Un aport şi mai consistent în direcţia mobilizării capacităţilor operaţionale şi creatoare ale gîndirii elevilor a adus *operarea cu simboluri sub forma unor exerciţii de creaţie,* a unor enunţuri mai întîi de propoziţii simple şi apoi transformate în propoziţii dezvoltate în felul următor :

S Pv ⟨ S A Pv Cd
A S Pv Cd Cci

S Pn ⟨ A S Pn Ci
S A Pn Ci A

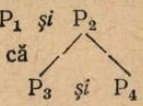
---

[5] J. Piaget, *Structuralismul*, Ed. ştiinţifică, 1974.
Sorin Stati, *Teorie şi metodă în sintaxă*,, Ed. Acad. R.S.R., Buc., 1967.

[6] George F. Kneller, *Logica şi limbajul educaţiei*, E.D.P., 1973.

[7] E. Vasiliu S. Golopentia-Elenescu, *Sintaxa transformaţională a limbii române*, Ed. Acad. R.S.R., 1969.

Exercițiul de creație devine din ce în ce mai complicat în operarea cu simbolurile în fraze, cînd se solicită alcătuirea unor fraze după scheme ca următoarea :



Sistemul de dezvoltare a capacităților operaționale se poate, de altfel, urmări și pe tot parcursul celorlalte aspecte, deoarece a fost nucleul principal pe care s-a axat ingeniozitatea profesorului.

III. Creativitatea profesorului se evidențiază în special *în elaborarea și utilizarea, în studierea categoriilor gramaticale*, atît în etapa de formare a noțiunilor cît și în etapa exercițiilor aplicative, a *modelelor figurative*. Folosirea lor a asigurat un sistem permanent de conexiune inversă, creînd condiții optime pentru însușirea exactă a noțiunilor, precum și pentru un mod rapid și corect de analiză, de către toți elevii, a fenomenelor gramaticale. Prin utilizarea modelelor figurative [8], profesorul a avut permanent în față situația înțelegerii și rezolvării corecte a analizei și a putut lămuri și elucida imediat o înțelegere greșită sau o formulare incorectă.

Fiecare elev are o casetă mică în care își păstrează modelele figurative confecționate de el pentru fiecare categorie gramaticală. În timpul analizei, toți elevii, după ce au descoperit fenomenul gramatical solicitat spre analiză, ridică modelul figurativ respectiv. Spre exemplificare, prezentăm modelele figurative și simbolurile respective pentru cîteva categorii gramaticale :

Semnificația gramaticală	Culoarea	Modelul și simbolul	
		colorat	verso alb
Subordonată subiectivă	Roșu		
Subiect	Roșu		
Substantiv	Roșu		
Pronume	Roșu alb		

Forma diferită și varietatea culorii au asigurat indicarea diferențiată a categoriilor gramaticale. *

IV. Creativitatea profesorului se evidențiază și în introducerea sistemului de *învățare prin descoperire*, în crearea unui complex de *situații-problemă* și în folosirea unor *forme de activitate cît mai variate* și *atrăgătoare* pentru elevi : exerciții interesante, lucru cu fișe, îmbinîndu-le cît mai ingenios în lecții, creînd condiții favorabile pentru însușirea și consolidarea cunoștințelor, pentru formarea deprinderilor gramaticale și ortografice, dar mai ales pentru exersarea flexibilității și creativității gîndirii elevilor.

1. Iată fragmente dintr-o lecție în care formarea noțiunilor este *realizată prin redescoperire*. Lecția are ca subiect *Conjuncția*, care la cl. a V-a este o noțiune complet necunoscută. În procesul de descoperire a elementelor caracteristice noii noțiuni, se utilizează o

[8] Georgeta Munteanu, S. Leluțiu, *Modelare, descoperire și problematizare în învățarea gramaticii*, în *Tehnologii noi în limba și literatura română*, Cluj-Napoca, 1973, p. 135—173.

* Pătratul pentru indicarea felului propoziției (ex. alb-albastru pentru subordonata predicativă) ; bulina pentru indicarea funcției sintactice (ex. roșu pentru subiect, albastru pentru predicat verbal, galben pentru atribut) ; triunghiul pentru indicarea valorii morfologice a cuvintelor (roșu pentru substantiv, albastru pentru verb, verde pentru adverb).

tehnică de lucru complexă : se folosesc modelele figurative şi simbolurile grafice în indicarea elementelor descoperite.

Lecţia începe prin reactualizarea cunoştinţelor necesare formării noilor noţiuni pe baza unui set de întrebări recapitulative (ce este un enunţ, de cîte feluri sînt enunţurile ; ce este o propoziţie, ce este fraza ?)

Explorarea caracteristicilor noţiunii în prima sa fază — de sensibilizare — se efectuează pe baza analizei ilustrate prin modelele figurative şi simbolurile respective, dirijată logic şi sistematic, pas cu pas, de către profesor, prin conversaţie euristică.

a) Plecînd de la analiza enunţului cu un singur subiect, *Mama lucrează în fabrică*, se cere transformarea acestuia într-un enunţ cu două subiecte, realizîndu-se analiza în felul următor :

Mama ŞI *tata* lucrează în fabrică
S S
s s

Trecînd la etapa de familiarizare cu caracteristicile esenţiale ale noţiunii se precizează prima caracteristică :

ŞI leagă 2 S.

b) În continuare se cere transformarea enunţului şi prin analiză cu elevii se obţine o nouă caracteristică a noţiunii.

Mama *bună* ŞI *harnică* lucrează în fabrică
A A
a a

→ ŞI leagă 2 A.

c) Transformarea enunţului şi analiza efectuată oferă o nouă caracteristică

Mama lucrează *în fabrică* ŞI *acasă*
C c 1 C c 1
s a

→ ŞI leagă 2 C

d) Din analiza următorului enunţ se descoperă alte caracteristici ale noţiunii de conjuncţie :

Copilul *este cuminte* ŞI *silitor*
Pn
np np
a a

→ ŞI leagă 2 np

e) Şi, în sfîrşit, se analizează 2 fraze construite diferit. Prin antiteză, elevii stabilesc ultimele caracteristici ale noţiunii

Copilul *învaţă* | ŞI | *scrie* temele
Pv Pv
prop. princ. prop. princ.

→ ŞI leagă 2 prop. de acelaşi fel

Copilul *mi-a spus* CĂ *merge* la şcoală
Pv Pv
prop. princ. prop. sec.

→ CĂ leagă 2 prop. diferite

Se trece la etapa formalizării definiţiei. Elevii-conduşi prin întrebări de sinteză şi generalizare — stabilesc algoritmul recunoaşterii caracteristicilor conjuncţiei

Conjuncţia leagă
— S + S
— A + A
— C + C
— np + np
} 2 cuvinte cu aceeaşi funcţie sintactică

2 propoziţii

2. Utilizarea *jocului didactic* îmbinat cu *crearea de situații-probleme* poate fi realizată într-o *LECȚIE-CONCURS*. Se utilizează la temele dificile și monotone, ca *formarea timpurilor verbului*, la cl. a VII-a.

Clasa este organizată în 2 echipe care au sarcina de a rezolva problemele, oferind răspunsurile prin delegații lor. În realizarea și oferirea răspunsului la problemele puse sînt solicitate creativitatea, comparația, antiteza, analogia și sinteza. Elevii ilustrează răspunsul printr-un material didactic cuprinzînd cartoane cu indicațiile rădăcinilor (infinitivului și participiului), precum și cu terminațiile fiecărui timp (scrise pe cartonașe cu culori diferite). S-au rezolvat probleme cu grade de dificultate diferite. Astfel, fixînd pe *flanelograf* modele figurative cu rădăcinile unor verbe și alăturîndu-le două categorii de terminații specifice persoanei I singular, prezent, indicativ, se cere explicarea verbelor din următoarea rezolvare obținută :

cit- { ez → citez (a cita) ; esc → citesc (a citi)

ur- { ez → urez (a ura) ; ăsc → urăsc a urî)

priv- { esc → privesc (a privi) ; ez → privez (a priva)

Altele solicită rezolvarea în scris, pe fișe, a unor probleme în felul următor :

1. Scrieți modul, timpul, persoana și numărul formelor verbale pe care le puteți alcătui cu următoarele auxiliare puse lîngă verbul „a cînta"

AI AM

Rezolvarea

AI	cîntat	p. II. sg. ind. perf. comp.	p. I. plural	AM	cîntat
	cînta	p. II. sg. condiț. prez.	p. I. pl.		cînta
	fi cîntat	p. II. sg. condiț. perf.	p. I. pl.		fi cîntat

2. Scrieți 3 forme verbale obținute prin punerea unui segment înaintea acestei structuri (spre a obține moduri personale)

. . . . . fi + rădăcina participiului

Indicați modul și timpul obținut :

Rezolvarea

aș fi citit	condițional perfect	aș fi învățat
voi fi citit	indicativ viitor II	voi fi învățat
să fi citit	subjonctiv perfect	să fi învățat

Sistemul lecției-concurs dă rezultate optime și pentru consolidarea deprinderilor ortografice la substantiv și adjectiv (cl. a VI-a). Iată două exemple de probleme puse în concurs. (Problema 6 din concurs). „Dați exemplu de o propoziție cu prima structură (de pe panou) și transpuneți-o în cea de-a doua structură".

A S P C → S A P C

a s s a

Echipaj	Rezolvarea problemei	Punctaj
1	Harnicii fii merg la școală Fiii harnici merg la școală	10
2	Zglobiii scatii cîntă frumos Scatiii zglobii cîntă frumos	10
3	Auriii pomi sînt bătuți de vînt Pomii aurii sînt bătuți de vînt	10

(*Problema 10*). „Scrieți 3 cuvinte la plural cu — i, cu — ii, cu — iii, marcînd cu culoarea respectivă proveniența"*.

Echipajele	1	2	3
Rezolvarea	mări oameni copii	cercetători licuricii fii	codri elevii barcagiii
Punctajul	20	20	20

Lecțiile cu structuri și tehnologii variate, atractive și interesante au ca rezultat : formarea unei judecăți logice și a unei argumentări motivate ; dezvoltarea capacităților operaționale ale gîndirii elevilor ; lărgirea spiritului inovator, creator ; însușirea unui sistem ordonat și rapid de utilizare a simbolurilor ; formarea și consolidarea unor deprinderi de activitate intelectuală.

Lecțiile de structură mobilă, dinamică, cu metode și modalități de activitate mereu noi stimulează interesul și plăcerea elevilor pentru studiul gramaticii și însușirea ortografiei, discipline care în sistemul tradițional nu le sînt prea plăcute. Aceste lecții contribuie și la educația artistică, solicitînd elevilor să lucreze ordonat, sistematic, cu procedee grafice variate și precise.

Spiritul inovator și creator al profesorului se manifestă în crearea de mijloace didactice, de forme de activitate cît mai interesante, active și multilateral formative, în îmbinarea lor cît mai bine dozată și mai valoroasă în lecții.

INTRODUCEREA UNOR ELEMENTE DE ÎNNOIRE ÎN ANALIZA TEXTULUI LITERAR

Lector univ. GRIGORE PURA,
ANA-MARIA MOGA, FLORICA ȘERB

Analiza literară desfășurată în școala generală prezintă un anumit grad de dificultate. De aceea, se impune înfăptuirea ei într-un cadru foarte bine organizat și care necesită o exigentă pregătire și sistematizare.

Introducerea unor elemente înnoitoare de analiză a textului literar în lecțiile de lectură literară trebuie să se bazeze pe orientările noi în cercetarea fenomenului literar din ultima vreme. Ea este motivată tocmai de dorința de a abandona șablonul, de a înnoi modul tradițional de lucru, prin accentuarea asupra *actului receptării operei literare*. Se asigură o mai intensă și mai vie participare a elevilor în timpul lecției la activitatea de investigare, de „cercetare" a literaturii, prin aceasta realizîndu-se dezvoltarea și adîncirea interesului elevilor pentru lectura literară. Toate acestea au implicații asupra creșterii capacităților intelectuale ale elevilor, a înțelegerii și a dezvoltării dragostei față de frumosul operei de artă, pentru potențarea marilor valori educative, a forței de influențare a literaturii, pentru formarea la elevi a unor calități morale pozitive.

* Elevii lucrează cu culori obișnuite (i — galben din rădăcină ; i — verde, terminație ; i — roșu, articol hotărît).

Intenţia noastră este să prezentăm cîteva exemple concrete, aşa cum au rezultat din practica analizei textului literar în lecţiile demonstrative de lectură ţinute în cadrul practicii pedagogice *. Se impune, totuşi, o succintă prezentare a unor principii noi de analiză literară, formulate în cîteva din studiile de orientare înnoitoare de mai largă circulaţie.

În concepţia criticii înnoitoare opera literară este înţeleasă ca o *structură*, ca *un tot unitar*, în care elementele componente sînt subordonate întregului şi în acelaşi timp se întrepătrund. De aici principiul *primatului textului*. El conţine toate elementele definitorii ale operei şi numai prin el pot fi desluşite. Ca structură arhitectonică opera literară este alcătuită din mai multe straturi (sau nivele) : *stratul sunetelor* (sau nivelul sonor), care interesează prin organizarea metrică (ritm, rimă etc.) ; *stratul gramatical*, alcătuit din nivelul morfologic şi din cel sintactic, unde interesează valorile cuvintelor în funcţie de context (combinaţii de cuvinte, propoziţii, fraze, strofe, poem) : *stratul lexical şi semantic*, care cere reliefarea raportului dintre sensul de bază al cuvîntului şi cele date de context, discutarea neologismelor, arhaismelor etc. ; *stratul imaginilor*, care priveşte tehnicile narative, descriptive, intriga, personajele etc. Ultimul strat, al *semnificaţiilor celor mai generale*, impune consideraţii de ordin istorico-social, moral, despre personalitatea creatorului etc. În cele din urmă, *în concluzii*, pe baza elementelor reţinute din activităţile anterioare, se leagă textul analizat de creaţia în ansamblu a scriitorului. Analiza se încheie cu *evaluarea* operei privită istoric, legată de momentul apariţiei, de date din viaţa creatorului, încadrarea în gen şi specie, reliefarea valorii sale estetice etc.

Aplicarea acestor principii nu se poate face unilateral, pentru că s-ar ajunge din nou la şablon, la monotonie, şi nici exhaustiv. Profesorul va trebui să pornească de la trăsătura fundamentală a textului, de la ceea ce apare mai evident, indiferent de stratul (nivelul) căruia îi aparţine, această trăsătură putînd fi un sentiment, o idee, o imagine, elemente ale stratului gramatical, lexical şi semantic, fonetic, elemente de compoziţie.

În lecţiile pe care le prezentăm în continuare interpretarea textului literar s-a făcut pornind de la unele din aceste criterii, adaptate particularităţilor de vîrstă ale copiilor din clasa a V-a, în funcţie de sarcinile şi obiectivele predării lecturii literare şi de specificul textului.

În poezia *Ţara mea* de Ioan Neniţescu *trăsătura fundamentală* (aspectul esenţial) este *sentimentul*, dragostea fierbinte pentru ţară. Interpretarea poeziei trebuie să urmărească în permanenţă reliefarea acestui sentiment. Pentru aceasta este nevoie ca profesorul să cerceteze modul în care este organizat materialul poetic de către autor, pentru a evidenţia cît mai puternic intensitatea sentimentului de care a fost cuprins şi pentru a-l transmite cititorului.

Se constată cu uşurinţă că poezia are două părţi, fiecare este alcătuită dintr-un enunţ — frază, format din patru strofe. Strofa a 4-a, identică, se repetă la sfîrşitul fiecărui enunţ şi conţine o maximă concentrare a sentimentului patriotic. Cercetînd primul enunţ observăm că poetul a selectat acele elemente caracteristice pentru a alcătui chipul *prezent* al ţării ; frumuseţile şi bogăţiile, poporul cu alesele sale virtuţi. Mîndria patriotică, pentru acest chip minunat al ţării este puternic subliniată prin repetiţie : „*Acolo unde-s* nalţi stejari..., *Acolo unde-s* stînci şi munţi..., *Acolo unde-i* cer senin...“ În strofele 1—3 repetiţia apare numai o dată, la începutul primului vers, pregătind gradat, prin acumulare, concentrarea maximă a sentimentului în strofa a 4-a, în care secvenţa „acolo unde-s“ se repetă de 3 ori, la începutul versurilor 1, 3 şi 4. Secvenţa „acolo unde-s“ repetată ne reaminteşte şi concentrează în fiecare vers din strofa a 4-a conţinutul celorlalte trei strofe : „Acolo unde-s nalţi stejari..., Acolo unde-s stînci şi munţi..., Acolo unde-i cer senin..., ...este ţara mea,,, Acolo unde-s nalţi stejari..., stînci şi munţi..., cer senin..., „să mor aş vrea..., ...vreau să trăiesc“.

La nivel lexical se impune constatarea că acelaşi verb se repetă şi, cu o singură excepţie, este la prezent, semnificînd prezenţa şi intensitatea sentimentului de dragoste faţă de ţară, cu permanentele ei frumuseţi şi bogăţii, şi faţă de poporul nostru, cu permanentele sale calităţi morale.

În enunţul al doilea chipul ţării este completat prin selectarea altor elemente, acelea care readuc în prezent trecutul de luptă şi de glorie al poporului român,

* Lecţiile la care ne vom referi au fost ţinute la Lic. nr. 15 din Cluj-Napoca, în anul şcolar 1973/1974.

încă o dată prilej de mîndrie patriotică ; strofa a 4-a încheie enunțul, exprimînd aceeași semnificație ca în primul enunț. Spre deosebire de enunțul întîi, se remarcă o alternare a timpului verbelor, prezent-perfect compus. Prezentul este asociat elementelor — dovezi ale trecutului de luptă, urme prezente în chipul de azi al țării, dar care amintesc de faptele de vitejie săvîrșite peste tot „cît ține țara-n lung și-n lat". Verbele sînt apoi la perfectul compus, faptele capătă astfel caracter permanent pentru întreaga istorie a poporului nostru, nu sînt circumscrise doar unor etape, unor perioade precis delimitate, eroismul și vitejia fiind trăsături esențiale din totdeauna ale poporului nostru.

Discutarea elementelor la nivelul sintactic trebuie să evidențieze valoarea artistică a unor combinații de cuvinte sau a unor cuvinte în contextele date, așa cum se va vedea din redarea conversației purtate cu elevii asupra acestui aspect.

Lecția a început cu *activitatea de pregătire,* printr-o conversație frontală cu clasa, în care s-au făcut referiri la fragmentul studiat anterior (*Pe acest pămînt s-a depănat viața noastră,* de Oct. Goga). S-a precizat sentimentul care se desprinde din această lectură (dragostea față de țară) și s-a anunțat subiectul lecției, care s-a scris pe tablă, apoi s-a fixat perioada în care a trăit poetul (a doua jumătate a sec. al XIX-lea). După *lectura model* a poeziei a urmat o *conversație frontală :*

— Amintiți-vă ce am învățat despre enunț * ; ce semne de punctuație se folosesc după enunț ? (.?!) ; — Observați poezia cu atenție și căutați semnele de punctuație folosite de poet ; — Deci cîte enunțuri cuprinde poezia ? (două !) ; — Ce fel de enunțuri sînt ? (enunțuri-frază) ; — Atunci putem spune că poezia este alcătuită din două părți, fiecare fiind un enunț-frază. Să alcătuim acum schema fiecărui enunț, ca la gramatică, și să încercăm să ne jucăm cu cuvintele.

În continuare se alcătuiește pe tablă și de către elevi în caiete tabelul de analiză, acesta arătînd astfel la sfîrșitul lecției :

Tabelul 1

„Acolo este țara mea și neamul meu cel românesc / Acolo eu să mor aș vrea / Acolo vreau eu să trăiesc !"	Țara mea	Procente artistice**
1	2	3
— Unde ? — Acolo unde sînt :		
a) nalți stejari, stînci și munți, cer senin	frumuseți și bogății	epitete : *„nalți* stejari", *„bătrîne* urme *vitejești", „bărbătească* vitejie".
b) flăcăi cu piepturile tari ce moartea-n față o privesc, voinici cu păr cărunt, femei ce cresc copii pentru luptă	Poporul luptător pentru libertate	comparații : inversiunea, exagerarea (hiperbola), metafora, repetiția : — Se repetă o strofă la sfîrșitul fiecărui enunț, verbul „a fi" la diferite forme de prezent, adverbul *„acolo"*
c) mormane sub care sînt îngropați dușmanii, unde a stat drept dorul de moșie, unde vitejia a împodobit bărbații	Trecutul de luptă al poporului nostru	

Tema poeziei : *Dragostea pentru patrie, mîndria și bucuria de a trăi într-o astfel de țară.*

* Noțiunea de enunț și alte noțiuni de lingvistică modernă sînt cunoscute elevilor din lecțiile de gramatică.

** Rubrica a 3-a a fost mai bogată, ea a cuprins și exemplificări pentru fiecare din procedeele respective. Noi nu le-am reprodus pentru a nu încărca tabelul.

Redăm conversația purtată cu elevii pentru efectuarea tabelului de analiză :

Care sînt cele mai importante versuri ? (Acolo este țara mea și neamul meu cel românesc / Acolo eu să mor aș vrea / Acolo vreau eu să trăiesc !) ; — De ce credeți că acestea sînt cele mai importante versuri (pentru că poetul le repetă, cu ele să încheie fiecare enunț, reprezintă o concluzie a celor spuse în strofele anterioare, iar noi ne întrebăm imediat unde, unde este țara mea ? Din ele rezultă că este vorba despre țară și poetul se gîndește la ea cuprins de o dragoste puternică, fierbinte. Din aceste versuri se desprinde sentimentul dragostei de patrie al poetului) ; — Ce reprezintă aceste versuri pentru semnificația întregii poezii ? (enunțul-cheie).

Se scriu în prima rubrică aceste versuri, considerate enunțul-cheie. Apoi dialogul continuă : — Mai cunoașteți și alte opere care ne răspund la întrebarea : — Unde este țara mea și neamul meu cel românesc ? (*Pe acest pămînt s-a depănat viața noastră*, de Oct. Goga, *Sate și orașe*, de Geo Bogza) ; — Să observăm mai departe fiecare strofă din primul enunț ; ce reprezintă *nalți stejari, stîncile, munții, cerul senin* ? (frumusețile și bogățiile patriei).

Se continuă conversația și se completează rubrica 1 a tabelului la b) și c), insistînd asupra semnificației indicate prin săgeată și notată în rubrica a 2-a : — Ce alcătuiesc împreună *flăcăii, voinicii cei cu peri cărunți, femeile și copiii lor?* (poporul) : — Care popor? Urmăriți mai atent ce spune poetul, cum îi caracterizează pe fiecare : „flăcăi cu piepturile tari ce moartea-n față o privesc", „voinicii cei cu peri cărunți"... (poporul luptător pentru libertate). Se interpretează apoi enunțul al doilea și se adîncesc unele aspecte, considerate mai importante în întreaga poezie pentru accentuarea sentimentului patriotic : — De ce poetul nu a folosit cuvîntul *bătrîni* în expresia „voinicii cei cu peri cărunți" (ei au luptat pentru apărarea patriei cînd au fost voinici, iar acuma au rămas tineri, prin inima lor care bate pentru patrie). — De ce poetul nu a folosit cuvîntul *oasele* în expresia „*osul* celor ce-au luptat" ? Ce semnificație are această expresie ? (cei ce au luptat nu se deosebeau, aveau ceva comun, dragostea de patrie) ; — Ce înțelegeți prin cuvîntul „mormane" ? — De ce poetul nu a folosit cuvîntul *morminte* ? (mormintele sînt pentru eroii admirați și iubiți de popor, ele exprimă tradiția poporului nostru de a se îngriji și după moarte de cei dragi prin cultul mormintelor, pentru dușmani poporul nostru a nutrit întotdeauna sentimente de ură, lor nu li se cuvine cinstea de a fi înmormîntați, ci de a fi îngropați. Cuvîntul *mormane* mai arată că dușmanii țării noastre au fost mulți de-a lungul istoriei sale) ; — Ce a înțeles poetul prin *dorul de moșie* ? (dragostea și dorul de patrie) ; — Ce epocă din istoria poporului nostru reprezintă toate acestea ? (trecutul poporului nostru, trecutul său de luptă) ; — Ce înseamnă pentru poet și pentru fiecare din noi *frumusețile* și *bogățiile, poporul luptător pentru libertate, trecutul de luptă al poporului nostru* ? (Patria, țara, țara mea). Se completează acum titlul rubricii a 2-a *Țara mea*, care de fapt este titlul poeziei.

Se discută în continuare procedeele artistice și se completează rubrica a 3-a a tabloului, al cărei titlu se scrie de la început.

— Observați versurile „Și bărbătească vitejie / A-mpodobit orice bărbat". Recunoașteți procedeul artistic folosit ? (epitetul „bărbătească") ; — Ce funcție sintactică îndeplinește ? (atribut) ; Deci, cu ce începe enunțul ? (cu atributul) — Cum ar fi putut să formuleze poetul altfel, ca să respecte felul obișnuit de a ne exprima ? (vitejia bărbătească) ; — De ce a început enunțul cu atributul? (pentru că autorul a voit să sublinieze că nu era o vitejie oarecare, ci o *bărbătească* vitejie, cînd un voinic trebuia să înfrunte atacul unui mare număr de dușmani și știa că nu se va mai întoarce din luptă, că va muri și totuși nu se temea de moarte) ; — Deci, ce a făcut poetul cu cuvintele ? (le-a inversat). — Acest procedeu se numește *inversiune*. Se discută apoi despre utilizarea epitetului dublu în versul „Bătrîne urme *vitejești*" și se explică semnificația lui.

În același mod, pe baza unei conversații însuflețite asupra altor versuri, se ajunge la constatarea că poetul a exagerat folosind hiperbola (Și unde vezi *mii de mormane* / Sub care-adînc s-au îngropat / *Mulțime de oștiri dușmane*). Se discută apoi despre metaforă, fără însă ca aceste noțiuni, hiperbola și metafora, să fie definite ca noțiuni de teoria literaturii.

— În afară de folosirea epitetelor, a exagerării, a comparației sau a inversiunii cum a reușit poetul să accentueze sentimentul de dragoste pentru țară pe care l-a exprimat în poezie și pe care l-a trezit puternic în inimile noastre ? Acum se interpretează temeinic valoarea repetițiilor. Conversația continuă și se stabilește tema poeziei. Lecția se încheie cu tema pentru acasă, prin care se cere elevilor să învețe poezia pe de rost.

Așa cum ușor se poate constata, s-a aplicat principiul primatului textului și s-au respectat, pe tot parcursul interpretării, toate elementele definitorii pentru textul investigat (cele fixate în tabel și multe altele aduse în discuție prin conversația frontală cu elevii au fost desprinse prin permanenta raportare la text). Stratul gramatical (nivelul sintactic) a fost permanent considerat, s-a plecat de la enunțul-cheie, s-au discutat valorile artistice ale unor combinații de cuvinte, s-au reliefat la nivelul stratului lexical și semantic valorile date de context unor cuvinte, valoarea timpurilor verbale, imaginile artistice, semnificația generală a lecturii (poezie sau proză).

La lecția cu subiectul *În Vrancea*, fragment din *România pitorească* de Al. Vlahuță, analiza a pornit de la compoziție.

Tabelul 2

Compoziția	Caracteristicile părților componente	Mijloacele artistice
Partea I. Descrierea	— Țara Vrancei, adevărată cetate ale cărei ziduri sînt munții. — Pitorescul munților este dat de : — șerpuirile apelor, — satele presărate pe sub frînturi de codru, — fuioarele de norj ce izvorăsc din adîncuri, — vulturul plutind în creștetul zării, — doinele ce se aud cîntate din fluier, — glasul tălăngilor și al apelor	Enumerarea Epitete : împletirea imaginilor auditive cu cele vizuale ; prezența unei singure culori — albul. Concluzia parțială : descrierea pregătește atmosfera de legendă.
Partea a II-a Narațiune	— Relatarea unei legende populare	

Concluzia generală a fost formulată cu ajutorul elevilor : *Țara Vrancei este o lume a frumuseții ireale și a legendelor.*

Într-o altă clasă, analiza a pornit de la stabilirea concluziei generale, iar rubricile tabelului de analiză au avut aproximativ același conținut ca în tabelul 2.

Tabelul 3

Țara Vrancei este o altă lume, o lume a frumuseții ireale și a legendelor	Mijloace de realizare artistică	Compoziția
a) Lume a frumuseții ireale, b) Lume a legendelor — relatarea unei legende populare	Enumerare, epitete, imagini auditive, vizuale etc. Povestirea este concisă, concentrată.	Partea I : Descriere Partea a II-a : Narațiune

Cîteva precizări finale :

Rezultatele obținute în urma unei astfel de organizări a lecțiilor de interpretare a textului literar constau în înlăturarea plictiselii, determinată în lecția tradițională de repetarea mereu a aceluiași mod de a lucra, precum și în prezența clasei în toate fazele parcurse pentru descifrarea lecturii supuse analizei, accentul punîndu-se pe actul receptării, printr-o participare vie, activă, entuziastă a elevilor, determinată de satisfacția de a fi acceptați ca participanți, alături de profesor, la realizarea lecției, la înfăptuirea obiectivelor ei. O astfel de lecție realizează în fapt, în mod real, transformarea elevului din obiect al educației în obiect și subiect al propriilor sale acțiuni.

Pe parcursul activităților desfășurate pentru descifrarea semnificațiilor textului literar, elevii sînt solicitați să utilizeze diferite procedee logice (observația, analiza, comparația, generalizarea) la un nivel superior față de lecția tradițională, cu consecințe asupra dezvoltării capacităților intelectuale ale acestora. Iar reliefarea, prin dezbaterea activă, a valorilor educative și artistice ale textului literar contribuie la formarea și la dezvoltarea lor morală.

TEHNICA AUTOEXPERIMENTĂRII ÎN CERCETAREA ŞI EDUCAREA PERSONALITĂŢII

PAVEL MUREŞAN
Institutul de ştiinţe pedagogice

„Nu obiectul face ştiinţa, ci metoda"
LUNDBERG [1]

Dezvoltarea cercetării educaţionale necesită depăşirea limitelor metodologiei clasice şi crearea unor noi metode cu funcţii polivalente : de cercetare, educare şi diagnoză.

A. *Limitele experimentului clasic*

Experimentul clasic de laborator (psihologic, pedagogic, psihopedagogic, psihosocial) prezintă cîteva limite care influenţează şi distorsionează rezultatele cercetării :

1. *Artificialismul de laborator* [2] care constă în faptul că subiectul supus cercetării este desprins de condiţiile lui normale şi naturale de existenţă şi este introdus în sistemul condiţiilor artificiale proiectate în laborator.

2. *Caracterul fragmentar* [3] al cercetării individului, determinat de numărul extrem de redus al factorilor şi condiţiilor de mediu ce pot fi modelate în laborator în comparaţie cu gama infinită a factorilor constituienţi ai mediului natural în care evoluează individul.

3. Limitarea *participării* subiectului la cercetare şi ignorarea posibilităţii de transformare a lui într-un veritabil *coparticipant al cercetării* propriei lui realităţi sau a altora.

B. *Elevul — experimentator spontan*

În şcoală, elevii supuşi cercetării experimentale de orice natură (psihologică, pedagogică, psihopedagogică, sociopedagogică etc.) prezintă un dublu status : *obiect de experimentare şi subiect experimentator natural.* În ipostaza lor de experimentatori naturali, elevii care sînt o categorie socială aflată într-un proces intens de dezvoltare şi formare a personalităţii lor, întreprind în mod permanent cercetarea, atît la nivel de observaţie, chestionare etc., cît şi la nivel de experimentare, a propriilor lor fenomene şcolare cît şi a cercetărilor întreprinse asupra lor de către cercetătorii oficiali sau profesori. Totodată elevii *„...învaţă să se comporte în statusul de obiect de studiu."* [4] Astfel, în cercetările al căror obiect îl constituie subiecţii umani (elevi, studenţi, adulţi etc.), întîlnim de fapt două procese de cercetare diferite care interferează şi se influenţează : un proces de cercetare *formală, oficială,* conceput de către cercetătorii oficiali şi un proces de cercetare *informală, neoficială* conceput de subiecţii supuşi cercetării care prin statusul lor de cercetători naturali, spontani influenţează şi pozitiv, dar de cele mai multe ori negativ obiectivitatea rezultatelor cercetării oficiale.

---

[1] G. A. Lundberg, *Social Research,* Longman's Green and Co, 1946, p. 426.
[2] T. G. Andrews, *Methodes de la psychologie,* tome I, Paris, PUF, 1952, p. 18—19.
[3] M. Grawitz, *Methodes des sciences sociales,* Paris, Dalloz, 1972, p. 302—303. Lucien Sève, *Marxismul şi teoria personalităţii,* Bucureşti, Ed. politică, 1974.
[4] Cătălin Mamali, *Statusul subiectului în cercetarea socială. Consecinţe epistemologice şi etice,* în *Revista de Filozofie,* tomul 20, nr. 7/1973, p. 794.

Ca o consecință a evitării acestei situații s-au dezvoltat *tehnicile de autocercetare :* autoobservația, autoanaliza [5], autotestele (proiective de tip Auto-Rorschach etc.) [6], tehnica autochestionării [7], autoinvestigația participantă [8], metoda grupului autoanalitic [9].

Forma primară a experimentării spontane se pare a fi „încercarea și eroarea". Din forme evoluate amintim : *simulația, jocul cu rol, minciuna, empatia* etc.

C. *Tehnica autoexperimentării*

Pornind de la limitele experimentului clasic, stabilite anterior, precum și de la faptul că în ierarhia statusurilor sale de cercetător natural, subiectul posedă statusul de *experimentator spontan al spațiului său de viață* și în scopul creșterii gradului de participare, deschidere și permisivitate a subiectului la cercetarea propriei lui realități sau a altora, noi am procedat la transformarea subiecților în *coparticipanți ai cercetării* experimentale printr-o tehnică [10] prin care le-am cerut *să proiecteze și să finalizeze ei înșiși* experimente asupra propriei lor realități, să se *autoexperimenteze.* Această tehnică am denumit-o *tehnica autoexperimentării* [11], prin intermediul ei reușind să evităm situația arătată de „dublă cercetare", prin *oficializarea,* formalizarea cercetării spontane desfășurată de subiecți.

Situația de autoexperimentare poate fi realizată în două moduri : 1) Conjugată cu situația experimentală clasică și în acest caz distingem două variante posibile : a) cînd obiectivul autoexperimentului coincide sau este subordonat unui obiectiv experimental mai larg ; b) cînd obiectivul autoexperimentului este doar un mijloc de a distrage atenția subiectului și de a reduce posibilitatea lui de a influența negativ rezultatele situației experimentale. 2) În mod independent.

Avînd în vedere aceste două situații posibile și pornind de la schema experimentului clasic, noi am conceput următoarea structură sintetică a autoexperimentului, în care subiectul supus autoexperimentării apare atît ca *obiect de experimentare* cît și ca *experimentator spontan.*

Structura autoexperimentului prezentată, relevă faptul că pentru realizarea situației de autoexperimentare subiecții supuși cercetării trebuie să parcurgă următorii pași :

1) *Instruirea subiecților.* Explicarea semnificației științifice, a structurii și obiectivelor experimentului clasic și autoexperimentului, variabile dependente, variabile independente, relațiile dintre ele și funcționalitatea lor etc.

---

[5] G. W. Allport, *The use of personal documents in psychological science,* Social Science Research Council, New York, George Banta Publishing Company, Menasha, Wisconsin, 1942, p. 41.

[6] Vezi C. Enăchescu, *Elemente de psychologie proiectivă,* București, Ed. științifică, 1973, p. 163—177.

[7] Cătălin Mamali, *Tehnica autochestionării,* în Sociologia în acțiune, Iași, 1972, p. 93—99.

[8] Henri Stahl, *Teoria și practica investigațiilor sociale. Metode și tehnici,* București, Ed. științifică, 1974, p. 38—41.

[9] R. F. Bales, *Personality and interpersonal behavior,* New York, Holt, Rinechart and Winston, 1970.

[10] Am pornit de la o tehnică similară dezvoltată de cercetătorul Cătălin Mamali, *Tehnica autochestionării,* care investighează și evaluează nivelul *autochestionării subiecților.* În cazul de față noi am urmărit investigarea și evaluarea nivelului *autoexperimentării subiecților.*

[11] Folosim termenul de „tehnică" în accepțiunea dată de Melvin H. Marx, și William A. Hillix, *System and theorie in Psychology,* New York, McGraw-Hill Book Company, 1973. Ei înțeleg prin „metodă" „....procesul fundamental prin care știința progresează", iar prin „tehnică" „....modul specific în care metoda generală este implementată" (p. 10). Aceeași accepțiune este împărtășită și de Madeleine Grawitz (op. cit., p. 291—295) și de Mario Bunge. *Studies in the Foundation Methodology and Filosophy of Science,* vol. 3/II — *Scientific Research, The Search for Truth,* Springer Verlag Berlin, Heidelberg, New York, 1967, p. 260. În acest sens concepem tehnica autoexperimentării *drept o specie a metodei experimentale.*

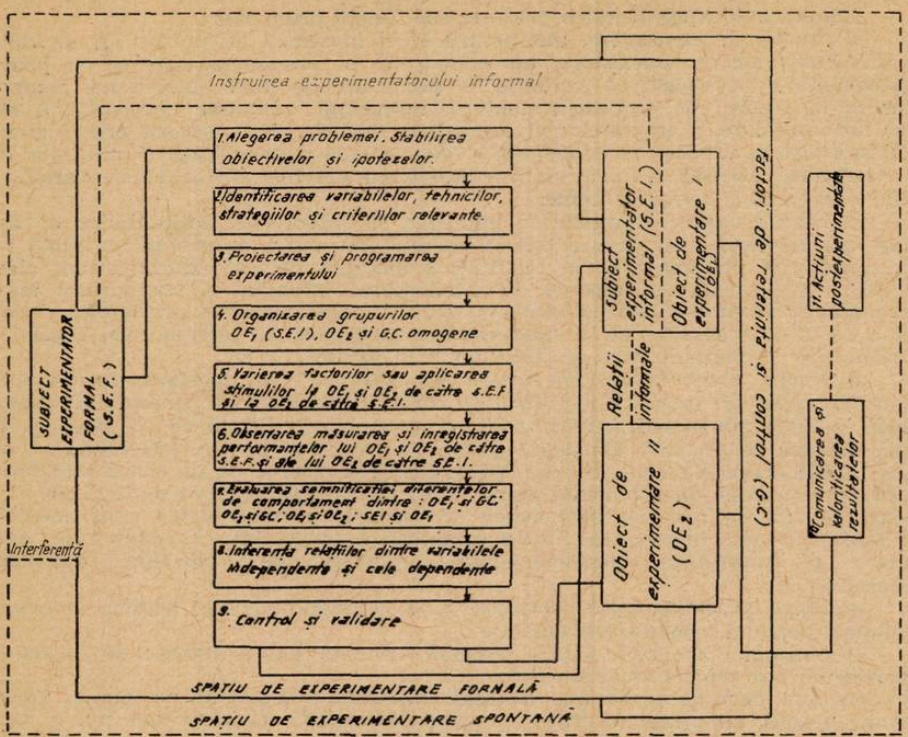


Fig. 1. Structura autoexperimentului

2) *Instructajul* *

3) *Stabilirea obiectivelor, factorilor și identificarea* persoanelor în raport cu care acești factori vor fi modificați de către subiecți.

4) *Modificarea factorilor.*

5) *Înregistrarea consecințelor modificării factorilor.*

6) *Interpretarea acestor consecințe.*

7) *Comunicarea rezultatelor.*

Prin studierea rezultatelor puse la dispoziția cercetătorului de către subiectul supus autoexperimentării se pot trage concluzii importante atît asupra acestuia, îndeosebi asupra capacității și aptitudinilor lui de a proiecta și finaliza experimente cît și despre persoanele în raport cu care acesta a modificat factorii stabiliți. Mai mult decît atît în situația de autoexperimentare subiectul își educă și dezvoltă o serie de capacități, trăsături, aptitudini de : experimentare, cercetare, controlul și previziunea modului de reacție a altora etc.

---

* „Noi ne propunem să studiem în mod experimental reacțiile pe care le manifestă persoanele (obiectele, procesele, etc.), cu care dv. întrețineți relații permanente (colegi, părinți, frați, prieteni, etc.) la *modificarea unor factori* din comportamentul dv. : stări (fizice, psihice, psihosociale), interese, atitudini, preocupări, trăsături de personalitate etc. Vă rugăm să alegeți după cum doriți (sau în funcție de obiectivul cercetării) un astfel de factor al comportamentului dv., modificați-l în mod intenționat un timp oarecare (cîteva minute, ore, zile, săptămîni etc.) în sensul în care credeți că ar determina cele mai interesante reacții din partea celor în raport cu care l-ați modificat. Notați subtil și atent toate aceste reacții și în final comunicați-ni-le pe un tabel cu patru coloane în care : pe prima coloană specificați factorii modificați și persoanele în raport cu care i-ați modificat, pe coloana a doua treceți amănunțit reacțiile persoanelor la fiecare factor modificat de dv., pe coloana a treia treceți *interpretarea* acestor reacții de către dv., iar pe coloana a patra, ce lucruri noi ați descoperit la dv. și la ceilalți cu această ocazie, eventuale observații și propuneri".

Tehnica autoexperimentării prezintă trei funcţii principale :

a) *funcţia de cunoaştere*, atît pentru elevi în sensul dinamizării şi dezvoltării proceselor lor de cunoaştere, autocunoaştere şi intercunoaştere, cît şi pentru experimentator, în sensul că acţiunile de proiectare de către elevi a noi comportamente în situaţii de autoexperimentare, reprezintă veritabile „proiecţii" a stărilor lor interioare, a intereselor şi aspiraţiilor lor etc. Prin aceasta creşte gradul de deschidere al elevilor la cercetarea şi cunoaşterea personalităţii şi relaţiilor lor. De asemenea, această tehnică oferă cunoaşterea elevilor într-o gamă variată şi extinsă de roluri şi comportamente.

b) *funcţia educativă* constă în educarea şi dezvoltarea aptitudinilor de cercetare ale elevilor, a autocunoaşterii şi intercunoaşterii, a experienţei de viaţă etc. Prin modul de proiectare şi de realizare a situaţiei de autoexperimentare elevii îşi educă şi dezvoltă noi moduri de interacţiune, integrare şi comportare interpersonală, creativitatea interpersonală şi socială, capacitatea de previziune şi control a modurilor posibile de comportare a partenerilor de interacţiune, capacitate de proiectare şi reorganizare a spaţiului lor fizic, psihosocial etc.

c) *funcţia diagnostică*. Prin modul în care elevii în ipostaza lor de autoexperimentatori ai spaţiului lor fizic şi social proiectează şi finalizează experimente, tehnica autoexperimentării poate fi cu succes utilizată în diagnoza şi selecţia elevilor ce prezintă aptitudini pentru cercetare şi pentru activitatea cu oameni. Astfel aceşti elevi pot fi *orientaţi* în mod ştiinţific şi cu un mare *randament social* spre profesii din domeniul comerţului, turismului, igienico-sanitar etc. Prin această tehnică se mai pot diagnostica de asemenea : creativitatea experimentală, abilitatea acţională în rol, capacitatea empatică a subiectului, capacitatea de interpretare a cauzalităţii comportamentale, puterea de concepţie, aptitudini psihosociale etc.

Avantaje şi limite. Spre deosebire de experimentul clasic, tehnica autoexperimentării prezintă următoarele avantaje :

a) transpune subiectul supus cercetării într-un dublu status : *de obiect de experimentare* şi *subiect experimentator*.

De aici decurge următorul avantaj important : subiectul nu numai că nu va mai urmări intenţiile experimentatorului, devenind, conştient sau nu, o sursă de eroare, ci dimpotrivă el va participa la cercetarea propriei lui realităţi şi a altora furnizînd date importante cercetătorului oficial ;

b) creşterea gradului de participare, siguranţă, ataşament, interes şi deschidere a subiectului în cercetare ;

c) tehnica autoexperimentării poate fi utilizată în importante scopuri *diagnostice, educative şi terapeutice ;*

d) în tehnica autoexperimentării, subiectul îşi proiectează el însuşi experimentul conform capacităţilor sale de experimentare şi îşi *adaptează* cel mai bine variabilele la structura lui spre deosebire de experimentul clasic în care variabilele îi sînt impuse din exterior în mod normativ subiectului.

Această tehnică dispune totuşi de o serie de limite ce pot fi sau nu depăşite :

a) nu se poate lucra cu un număr prea mare de subiecţi din cauza multitudinii reacţiilor posibile să apară la varierea unui singur factor ;

b) poate fi aplicată numai anumitor categorii de fenomene psihice şi psihosociale în general proceselor de învăţare, autoînvăţare, interînvăţare etc. ;

c) nu ţine seama de faptul că situaţia de autoexperimentare poate fi ea însăşi supusă experimentării şi influenţată, pozitiv sau negativ, de către subiecţi în raport cu care factorii autoexperimentali (variabilele independente) au fost variaţi şi pe care tehnica autoexperimentării îi concepe la rîndul ei în mod unilateral doar ca obiect de experimentare * ;

d) se limitează doar la experimentarea relaţiilor lui *Ego cu Alter de către Ego* nu şi ale lui *Alter cu Alter* de către Ego **. Iată un exemplu : noi am utilizat tehnica autoexperimentării mai ales prin funcţia ei *educativă*, pentru introducerea unor *factori de progres relaţional şi gnostic* în patru clase de elevi (aproximativ

---

* Această *situaţie de interexperimentare* o vom prezenta, cu altă ocazie, pe larg cu toate variantele ei (*paralelă, disjunctivă şi complementară*) într-un studiu intitulat : *Tehnica interexperimentării.*

** Idem „Tehnica transexperimentării".

25-35 de elevi în fiecare clasă) de la liceele „Spiru Haret" și „Matei Basarab" din București și în patru grupe de studenți (aproximativ 18-24 de membri în fiecare grup) de la Facultatea de filozofie din București. Cercetarea s-a desfășurat în cursul anului școlar 1972—1973 și a durat cîte două luni pentru fiecare grup.

Prin aplicarea *testului sociometric* bicriterial (criterii : „timp liber" și „pregătirea lecțiilor") la aceste clase de elevi și grupe de studenți s-a constatat, în urma elaborării *sociomatricei*, prezența unor elevi și studenți cu un mare număr de respingeri primite din partea membrilor grupului din care făceau parte, respingeri pe care ei le conștientizau într-o măsură foarte mică, deci *disonanța* lor sociometrică era mare.

Pornind de la această constatare noi am încercat să reducem numărul de respingeri și disonanța sociometrică a acestor elevi și studenți tocmai prin crearea unor *situații de autoexperimentare.* S-a procedat astfel : mai întîi au fost aleși cîte 2-4 membri din fiecare grup care primeau cele mai multe respingeri și aveau disonanță sociometrică mare și i s-a relevat fiecăruia în parte cu ajutorul sociomatricei, poziția pe care o ocupă în sistemul relațiilor interpersonale din grup, adică cine îl alege, cine îl respinge și din ce cauză.

Apoi s-a cerut fiecăruia dintre ei să mediteze asupra cauzelor care au dus la o asemenea poziție nefavorabilă în grup și pornind de la acestea să stabilească niște factori ai propriului lor comportament și pe care *să-i modifice* în așa fel și mai ales în raport cu colegii care l-au respins încît să ducă la ameliorarea poziției lui în sistemul relațiilor preferențiale din grup.

Prezentăm sintetic, sub formă de tabel, factorii variați și rezultatele obținute la două grupe de studenți și o clasă de elevi, celelalte rezultate manifestînd un mare grad de similitudine cu acestea, deși factorii modificați nu au fost întotdeauna aceiași.

Grupul	Subiecții	Factorii modificați	Rezultatele modificării factorilor			
			Reducerea nr. de respingeri	Creșterea nr. de alegeri	Red. disonanței sociometrice	Relatări ale subiecților
G_1	S_1	1. Ținuta vestimentară și formele de interacțiune imediată: atitudini, salut etc.	de la 8 la 4	De la 0 la 2	de la 15 la 7	„M-a surprins în primul rînd modul brusc de reacție a colegilor mei la schimbările pe care mi le-am impus în ținută și comportare".
	S_2	2. Participarea la activitatea seminarială: sporirea nr. de luări de cuvînt, „inteligente" și argumentate.	de la 5 la 2	De la 1 la 3	de la 9 la 5	„...am observat apoi o oarecare distanțare a colegilor mei față de mine, a unora mai ales, dar în sensul bun al cuvîntului. Pe unii îi descopeream într-o nouă ipostază necunoscută mie pînă atunci".
G_2	S_3	3. Simularea unor preocupări științifice inedite.	de la 6 la 3	De la 2 la 4	de la 6 la 2	„...după cîtva timp am început să simt că le „cîștig încrederea și stima".
	S_4	4. Organizarea unei excursii interesante.	de la 4 la 1	De la 0 la 5	de la 11 la 6	„...simțeam uneori că începeam să am o putere de control chiar destul de mare asupra lor".
G_3	S_5	Adoptarea unei conduite generoase.	de la 3 la 0	De la 2 la 7	de la 7 la 2	„Nu știam pînă atunci de ce unii colegi nu mă suportau".
	S_6	Schimbarea atitudinii în raport cu colegii : obiectivitate, sinceritate și inițiativă.	de la 7 la 2	De la 1 la 4	de la 18 la 5	„...iar colegii mei au reacționat de parcă ar fi așteptat de mult acest lucru de la mine".

Se observă creşterea gradului de integrare a lui S_1, S_2, S_3, S_4, S_5 şi S_6 în grup, precum şi reducerea disonanţei lor sociometrice ceea ce înseamnă că situaţiile de autoexperimentare create au contribuit la creşterea gradului de cunoaştere a felului în care sînt percepuţi de partenerii lor de interacţiune din grup. S-a constatat, de asemenea, că subiecţii supuşi autoexperimentării au manifestat un mare interes şi ataşament pentru *manipularea variabilelor independente*, iar reacţiile partenerilor de interacţiune la varierea factorilor reprezentau stimuli puternici pentru ei deoarece, afirmau mulţi dintre ei, le dădeau posibilitatea să-şi cunoască colegii mai bine şi mai ales în noi moduri de comportare pe care ei aveau posibilitatea *să le declanşeze şi să le controleze* prin intermediul factorilor lor comportamentali (viriabilele independente) stabiliţi şi modificaţi.

ASPECTE PSIHO-PEDAGOGICE ALE ÎNSUŞIRII LECTURII (CITIRII) DE CĂTRE ELEVUL DEBIL MINTAL

FLORICA NICOLESCU,
GHEORGHE RADU

În procesul dezvoltării ontogenetice pot fi delimitate, după cum se ştie, perioade „optime", în care copilul este deosebit de receptiv la anumite tipuri de activitate,[1] perioade în care achiziţiile într-un domeniu sau altul se realizează temeinic şi cu un efort minim. Orice devansare forţată sau întîrziere importantă în antrenarea copilului la activitatea respectivă este mai puţin eficientă, în sensul necesităţii unui efort sporit şi al unui timp mai îndelungat de exersare în vederea obţinerii rezultatelor urmărite şi, adesea, în sensul instabilităţii achiziţiilor realizate. Există, deci, în dezvoltarea psiho-fiziologică a copilului anumite momente prielnice care fac oportună învăţarea unei tehnici oarecare, există un nivel minim de maturizare, necesar însuşirii tehnicii respective, înţelegînd prin maturizare „starea de echilibru atinsă de ansamblul proceselor psihice, care pregătesc şi deschid calea spre noi achiziţii." [2]

Pornindu-se de la faptul că marea majoritate a copiilor reuşesc achiziţii rapide şi stabile în domeniul citirii în jurul vîrstei de şase ani, în literatura de specialitate se afirmă adesea că vîrsta mintală de şase ani reprezintă nivelul optim pentru însuşirea citirii.[3] Bazîndu-se pe această idee, ar trebui să considerăm că debilului mintal îi este accesibilă însuşirea citirii începînd abia cu vîrsta cronologică de nouă ani (iar în cazurile mai accentuate abia la 12 ani), adică atunci cînd nivelul său intelectual atinge vîrsta mintală de şase ani.

O analiză mai atentă a practicii şcolare, precum şi unele păreri exprimate în literatura de specialitate, demonstrează însă că, de fapt, gradul maturizării pentru însuşirea citirii este dependent nu numai de nivelul dezvoltării copilului, exprimat printr-o vîrstă mintală stabilită psihometric, ci de raportul existent în momentul dat între diferite elemente ale acestei dezvoltări : starea generală de să-

[1] L. S. Vîgotski, *Opere psihologice alese*, Bucureşti, E.D.P., 1971.
[2] G. Mialaret, *Psychologie experimentale de la lecture, de l'écriture et du dessin*, în : Traité de psychologie experimentale, vol. VIII, Paris, PUF, 1965.
[3] A., Jadoulle, *Apprentissage de la lecture et dislexie*, Paris, PUF, 1962 ; G. Mialaret, Op. cit.

nătate, nivelul dezvoltării motrice, stăpînirea schemei corporale, un minim de reprezentări şi noţiuni spaţio-temporale, un anumit echilibru afectiv şi o anumită motivaţie ; o anumită capacitate de concentrare şi de efort, precum şi prezenţa, pe fondul unui anumit nivel de dezvoltare intelectuală, a funcţiei de simbolizare, concretizată în capacitatea de înţelegere şi utilizare a limbii ca mijloc de comunicare.

Analizînd prin prisma acestui complex de factori dificultăţile întîmpinate în procesul citirii de către un grup de elevi ai şcolii ajutătoare, ale căror deprinderi de citire le-am investigat printr-o probă de lectură a unui text necunoscut,[4] am constatat că 6% se aflau la nivelul citirii pe litere, 54% întîmpinau dificultăţi de citire în flux normal a elementelor grafice recunoscute analitic, iar 40% prezentau o citire curentă. De asemenea, 25% dintre aceiaşi elevi nu reproduceau de loc conţinutul, dînd dovadă de neînţelegere a sensului celor citite, 40% reproduceau conţinutul respectiv cu ezitări şi numai în condiţii de ajutor individual (întrebări de sprijin), iar restul de 35% îl reproduceau independent, cu cuvinte proprii.

Pe baza acestor constatări, am formulat ipoteza că dificultăţile întîmpinate de către majoritatea elevilor şcolii ajutătoare în procesul citirii se datoresc nu atît nivelului intelectual scăzut — care, în momentul investigaţiei noastre, se afla la toţi copiii cuprinşi în cercetare deasupra vîrstei mintale de şase ani — sau insuficientei dezvoltări a funcţiei de simbolizare — în momentul cercetării majoritatea lor situîndu-se la un nivel acceptabil de comunicare orală spontană — cît mai ales însuşirii insuficiente a tehnicii citirii şi greutăţilor de exprimare curentă. La rîndul lor, acestea din urmă reprezintă consecinţa unor tulburări elective de psihomotricitate şi a unor procedee de lucru, elaborate şi aplicate fără o suficientă luare în considerare a tulburărilor respective încă din etapa de început a însuşirii citirii, adică din clasa I.

Pentru verificarea acestei ipoteze, am organizat două sondaje experimentale, primul vizînd însuşirea de către elevii şcolii ajutătoare a literelor din abecedar, ca semne grafice ale sunetelor vorbirii, iar celălalt vizînd citirea unor cuvinte simple, scrise cu ajutorul primelor 15 litere studiate.

Primul sondaj s-a desfăşurat cu 14 copii debili mintali, chiar la venirea lor în şcoala ajutătoare, printr-un exerciţiu[5] de sortare a literelor de tipar, ca simple forme grafice, exerciţiu preluat după A. Rey[6]. Datele obţinute demonstrează nivelul foarte diferit la care se aflau, în momentul sondajului, copiii investigaţi (tabelul 1)[7].

Abordarea uniformă a însuşirii abecedarului cu toţi aceşti copii, fără a ţine cont de nivelul real al fiecăruia în momentul dat, de diferenţele existente între ei la începutul activităţii şcolare, ar fi putut determina, desigur, la cei mai mulţi dintre ei, înregistrarea chiar de la început a unui eşec, care, odată cu trecerea timpului, s-ar fi consolidat şi lărgit, aducîndu-i pe unii în situaţia de a fi declaraţi incapabili să-şi însuşească temeinic tehnica citirii.

În realitate, lucrurile nu s-au petrecut astfel ; 86% dintre elevi au reuşit să obţină rezultate pozitive în însuşirea citirii, ca urmare a folosirii unor procedee individualizate, vizînd iniţial stimularea diferenţiată a dezvoltării generale a vorbirii şi numai apoi analiza şi sinteza elementelor structurale ale limbii, adică delimitarea în fluxul vorbirii a propoziţiilor, cuvintelor, silabelor şi a sunetelor şi recompunerea acestora în secvenţe verbale logic închegate. Doar restul de 14%

---

[4] Investigaţia a cuprins 48 elevi din clasa a V-a a Şcolii ajutătoare nr. 6 din Bucureşti, în vîrstă (cronologică) de 13—15 ani şi un coeficient intelectual cuprins între 50 şi 74, stabilit cu ajutorul unui test de tip B—S.

[5] Pentru efectuarea acestui exerciţiu am utilizat alfabetul *Floba* şi tehnica de aplicare descrisă de dr. Florica Bagdazar şi Florica Nicolescu în *Scriere simplificată verticală*, Institutul de ştiinţe pedagogice, Bucureşti, 1969.

[6] A. Rey, *Arriération mentale et premiers exercices éducatifs*, Geneva, Ed. Delachaux et Niestlé, 1963.

[7] Se ştie că o mare parte dintre elevii clasei I a şcolii ajutătoare sînt supuşi mai întîi încercării de şcolarizare în învăţămîntul primar de masă şi, cu tot eşecul înregistrat, reuşesc să achiziţioneze un număr de litere — dacă nu chiar întreg alfabetul — pe care, de regulă, nu-l pot însă utiliza într-o activitate propriu-zisă de citire.

TABELUL Nr. 1

MODELUL TABLOULUI PENTRU ÎNREGISTRAREA REZULTATELOR LA EXERCIȚIUL DE SORTARE A LITERELOR

Nr. crt.	Inițialele elevilor	Literele																			
		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	l	m	n	o	p	r	s	t	u	v	z
1.	A. N.	±	±	±	±	±	±	±	±	+	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±
2.	A. V.	+	±	+	±	+	±	±	±	+	±	±	+	±	+	±	±	±	±	+	±	±
3.	B. C.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	±	–	±	–	–	±	–	–	–	–
4.	C. R.	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±
5.	C. A.	±	±	±	±	±	±	–	–	+	–	–	+	+	+	±	±	–	–	–	–	–
6.	M. N.	±	–	–	–	±	–	–	–	±	–	–	–	–	±	–	–	±	–	–	–	±
7.	O. S.	±	–	±	–	±	–	–	±	±	–	±	–	±	±	–	–	±	–	–	–	±
8.	P. I.	±	–	–	±	–	–	±	–	–	±	±	±	±	±	–	–	–	±	±	±	±
9.	P. R.	±	–	–	–	–	–	–	–	±	–	–	–	–	±	–	–	–	–	–	–	–
10.	S. V.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11.	T. I.	±	±	±	±	±	–	–	–	±	–	±	±	–	–	–	–	–	±	±	±	–
12.	T. V.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0
13.	V. G.	+	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	+	±
14.	V. M.	±	–	–	–	–	–	–	–	±	–	–	–	–	±	–	–	–	–	±	–	–

Legenda :
+ litere citite (recunoscute ca semne ale unor sunete)
± litere sortate (recunoscute ca formă)
– greșeli în sortare
O neînțelegerea sarcinii.

dintre elevii investigați nu au reușit să-și însușească volumul de cunoștințe și deprinderi prevăzut în programa de citire a clasei I, aceștia fiind, de fapt, cei doi copii (cuprinși în figura 1 la poz. 10 și 12), care, la proba inițială de sortare a literelor după model, nu înțelegeau sarcina, greutățile lor fiind determinate de cauze mai generale decît cele derivate dintr-o tehnică precar însușită.

Al doilea sondaj la care ne referim s-a desfășurat cu alți 36 debili mintali, elevi în clasa I a școlii ajutătoare, după parcurgerea primelor 15 litere din abecedar, elevii respectivi fiind solicitați individual să citească un număr de cuvinte scrise cu litere de tipar pe cartonașe volante. Rezultatele obținute atestă că, în momentul dat, elevii investigați se manifestau foarte diferit în ceea ce privește capacitatea de recunoaștere a literelor în cuvinte și, mai ales, de citire a cuvintelor pe baza acestei recunoașteri, 25% citind cuvintele dintr-odată, 36% silabisind, 28% literizînd, iar 11% făcînd confuzii între literele învățate.

În fața situației constatate, ne-am propus să vedem în ce măsură se pot obține rezultate mai bune în însușirea citirii de către elevii respectivi, prin repetarea sistematică a aceleiași probe, aplicată însă ca exercițiu de antrenament. Exercițiul s-a desfășurat zilnic, în cadrul unor activități individuale cu durata de 5—10 minute fiecare[8], cuvintele scrise pe cartonașe fiind introduse în lucru treptat, începînd cu cele mai ușoare și mai familiare copilului. La nevoie, acesta era ajutat să recunoască literele separat, apoi să efectueze sinteza, pentru ca în final, să citească fiecare cuvînt dintr-odată, de fapt să-l recunoască global orientîndu-se după imaginea lor grafică de ansamblu. Pentru consolidare, cartonașele cu

[8] Activitățile individuale cu elevii au fost desfășurate de către Elena Bejan la școala unde a avut loc cercetarea. În activitatea școlară obișnuită asemenea activități individuale pot fi desfășurate de către educatorul clasei, pe baza indicațiilor primite de la profesor.

cuvinte deja cunoscute erau amestecate printre cartonaşe cu cuvinte necunoscute, elevul fiind solicitat să le aleagă (citindu-le), într-o ordine întîmplătoare, conform comenzilor date de profesor.

După un număr relativ neînsemnat de asemenea activităţi individuale, marea majoritate a elevilor, adică 89% din lotul investigat, chiar şi acei care la început literizau fără a face sinteza cuvintelor, au reuşit să-şi însuşească temeinic imaginea grafică a cuvintelor exersate, citindu-le corect, indiferent de ordinea în care erau prezentate. Rezultă că dificultăţile lor iniţiale nu se datorau unei reale incapacităţi de însuşire a citirii, ci faptului că procedeele de lucru utilizate nu se potriveau nivelului şi particularităţilor dezvoltării lor.

Pentru a exemplifica cele afirmate, ne vom referi la evoluţia, sub influenţa exerciţiilor individuale descrise, a unuia dintre elevii slabi, care la proba iniţială de citire nu depăşea stadiul literizării. În numai 12 şedinţe individuale. (Tabelul 2), însumînd în total două ore de muncă efectivă, ajutat să depăşească marile difi-

TABELUL Nr. 2

EVOLUŢIA ELEVULUI V.N. (CLASA I A ŞCOLII AJUTĂTOARE) PE PARCURSUL EXERSĂRII INDIVIDUALE A CITIRII UNOR CUVINTE

DATA	Cuvîntul	APA	PUI	TOC	FOC	FUM	AC	SANIE	SAC	CUTIE	CAL	SUNĂ	CANĂ	NAS	MAŞINA	UŞA	COŞ	PĂPUŞA	ŞCOALĂ	MAMA	TATA	LAPTE	PISICA
	Şedinţa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
14 II	1	—	⊕	—	—	—	⊕	—	⊕	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
15 II	2	—	+	—	—	—	+	—	+	—	—	—	—	—	—	—	—	—	⊕	⊕	⊕	—	—
16 II	3	⊕	+	⊕	⊕	⊕	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	+	+	+	—	—
17 II	4	—	+	—	+	—	+	—	±	—	⊕	—	—	⊕	—	—	—	—	+	+	+	—	—
19 II	5	±	±	±	+	±	+	—	±	—	+	—	—	±	—	⊕	⊕	⊕	+	+	+	—	—
20 II	6	+	+	+	+	+	+	—	±	—	+	—	⊕	+	—	±	±	+	+	+	+	⊕	⊕
21 II	7	+	+	+	+	+	+	—	+	—	+	—	±	+	—	+	±	—	+	+	+	±	±
22 II	8	+	+	+	+	+	+	—	+	—	+	⊕	±	+	⊕	+	+	—	+	+	+	+	±
23 II	9	+	+	+	+	+	+	—	+	—	+	±	±	+	+	+	+	—	+	+	+	+	+
27 II	10	+	+	+	+	+	+	—	±	—	+	—	+	±	±	+	±	—	±	+	+	+	±
28 II	11	+	+	+	+	+	+	⊕	+	⊕	+	±	±	+	+	+	+	—	+	+	+	+	+
1 III	12	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Legendă : + citire corectă
⊕ cuvinte nou introduse în exerciţiu
± citire cu dificultăţi (ezitări, silabisiri)
— citire literizată, fără sinteza finală a cuvîntului.

cultăţi de analiză şi sinteză a structurii grafice a cuvintelor respective, acest elev a reuşit să-şi însuşească imaginea lor globală, putînd să le citească în orice ordine de prezentare, lucru pe care nu-l reuşise de loc într-un trimestru întreg de activitate frontală la clasă. Aceste date sînt foarte asemănătoare cu cele pe care le prezintă W. Grey, susţinînd că, pentru automatizarea citirii unui cuvînt oarecare, sînt necesare cel mult 15 exersări a cuvîntului respectiv în contexte diferite[9].

Fără îndoială că, activitatea de însuşire a citirii de către elevii şcolii ajutătoare nu poate rămîne la această fază de exerciţiu individual şi nici nu se poate rezuma la formarea deprinderii de recunoaştere globală a cuvintelor după forma

[9] S. W., Gray, *L'enseignement de la lecture et l'écriture*, UNESCO, 1963.

lor grafică de ansamblu. Treptat, după ce toți elevii aceleiași clase sînt aduși prin astfel de exerciții la un nivel apropiat în ceea ce privește recunoașterea și citirea unui număr de cuvinte uzuale, exercițiul trebuie transferat în activitatea frontală, în acest scop folosindu-se cuvinte scrise cu caractere de tipar pe tablă, coloane de cuvinte din abecedar etc.

S-a constatat că, după automatizarea în acest fel a circa 60 de cuvinte, se observă un progres vădit, o accelerare a evoluției citirii, copiii făcînd mai ușor față sarcinii de a recunoaște cuvintele global, cît și de-a analiza componența lor fonetică și grafică. S-a constatat, de asemenea, că din totalul celor 450 de cuvinte cît cuprinde actualul abecedar al școlii ajutătoare, automatizarea prin exerciții individuale sau frontale a celor mai uzuale 150 de cuvinte, reprezintă minimul necesar pentru ca activitatea la clasa următoare să poată fi încununată de succes.

VALENȚELE FORMATIVE ALE SISTEMULUI DE ACTIVITĂȚI DIDACTICE ORGANIZATE ÎN PREDAREA CHIMIEI

Lector univ. M. COSMA,
Lector univ. S. TRITEANU

Organizarea sistemului de activități didactice în cadrul unui capitol sau a unei teme presupune structurarea conținutului de idei pe unități (pe subiecte) potrivit logicii interne a științei, alegerea unor forme variate de activități didactice organic corelate și alternate, precum și utilizarea unei metodologii complexe în desfășurarea activităților respective.

Potrivit exigențelor învățămîntului formativ, procesul predare-învățare se cere a fi conceput și realizat prin activitatea efectivă a elevului de explorare, de descoperire a adevărurilor științifice, de fixare a lor în acte de comportament mintal și acțional, de evaluare și autoevaluare a achizițiilor dobîndite. Altfel spus, pentru a solicita și dezvolta capacitățile intelectuale, întreaga personalitate a elevului, pentru a-l înarma cu cunoștințele de bază, cu priceperile și deprinderile de muncă intelectuală și fizică și îndeosebi cu tehnica de investigație, acesta va fi antrenat într-o seamă de acțiuni obiectuale și mintale destinate dobîndirii prin efort propriu a cunoștințelor și abilităților, îndeplinind în cadrul unei activități rol de cercetător, inițiator, organizator, evaluator, executant etc.

Ținînd seama de indicațiile de mai sus, am conceput și experimentat studierea capitolului *Nemetale din grupa a V-a*, la anul II, pe baza unui sistem de activități didactice axate în majoritatea lor pe munca independentă a elevilor de experimentare-cercetare. Experimentul a fost organizat în anul școlar 1973—1974, la Liceul „G. Barițiu" din Cluj-Napoca,* cu două clase, alcătuind o grupă experimentală cu 61 de elevi și o clasă martor compusă din 32 de elevi. Cercetarea și-a propus ca obiectiv optimizarea procesului de dobîndire a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor cuprinse în capitolul amintit, prin sistemul

* Activitățile au avut loc sub conducerea prof. Lucia Vițelaru, căreia îi aducem mulțumiri și pe această cale.

de activităţi (lecţii şi lucrări de laborator) întemeiate pe un complex de acţiuni obiectuale şi mintale, efectuate în mod individual de către elevi.

Alegerea acestui capitol a fost determinată de importanţa şi utilitatea practică a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor pe care el le conţine şi care a stimulat motivaţia intrinsecă a învăţării la elevi, de constatarea că marea majoritate a cunoştinţelor se puteau „descoperi" prin observare, experimentare şi prin reexaminarea şi prelucrarea unor adevăruri însuşite deja de către elevi în capitolele anterioare (Halogeni, Acid sulfuric) şi de faptul că elevii aveau formate o seamă de priceperi şi deprinderi de muncă specifice laboratorului.

Spre deosebire de programa şcolară, în care cunoştinţele despre grupa a V-a a sistemului **periodic** sînt eşalonate pe elementele sale componente (azot, fosfor şi arsen) noi le-am structurat astfel : iniţial elevii au stabilit caracteristicile generale ale grupei pe baza informaţiilor ce le-au însuşit în anii precedenţi şi au dobîndit cunoştinţe despre configuraţia electronică a tuturor elementelor componente ale grupei respective, formîndu-şi o privire de ansamblu asupra lor ; apoi elevii au dobîndit cunoştinţe, priceperi şi deprinderi legate de obţinerea, structura şi proprietăţile specifice ale fiecărui element în parte, stabilind trăsăturile lor comune ; în final, prin relevarea aspectului practic, aplicativ şi prin lucrarea de laborator cu caracter de sistematizare şi consolidare a cunoştinţelor şi abilităţilor dobîndite, aceştia şi-au fixat aspectele esenţiale ale grupei studiate. Acestui capitol programa îi afectează 9 ore, iar noi l-am realizat în 10 ore, ştiindu-se că utilizarea metodelor active pretinde un timp mai îndelungat.

Sistemul de activităţi iniţiat a cuprins lecţii de tipuri şi variante diferite, alternate cu lucrări de laborator de cercetare şi de consolidare a deprinderilor. Astfel, pentru cunoştinţele care puteau fi descoperite de elevi prin producerea fenomenului pe cale experimentală, respectiv prin experienţe izolate, urmate de discuţii de clarificare şi fixare a proprietăţilor stabilite, de explicaţiile profesorului şi de studiul individual al manualului, am organizat variante de lecţii de dobîndirea cunoştinţelor, utilizînd ca procedeu fişa de lucru.

Aşa de pildă, cunoştinţele despre obţinerea şi proprietăţile fizice şi chimice ale amoniacului elevii le-au descoperit singuri, prin observaţiile directe şi prin experienţele ce le-au efectuat în mod individual pe baza fişei de lucru (fişa nr. 1).

În cadrul aceleaşi lecţii, după discuţiile colective de fixare a cunoştinţelor descoperite de elevi, profesoara a explicat structura şi obţinerea amoniacului pe cale industrială.

În cazul cunoştinţelor despre *Sărurile de amoniu* (mod de obţinere şi proprietăţi) care se pretează la o activitate experimentală complexă, alcătuită dintr-o suită de experienţe menite să pună în evidenţă aspecte care conduc la aceleaşi concluzii, am organizat o lucrare de laborator de cercetare, utilizînd ca punct de sprijin fişa de lucru (fişa nr. 2).

După lucrarea de laborator a urmat o lecţie mixtă prin intermediul căreia profesoara a verificat gradul de înţelegere şi de însuşire a cunoştinţelor descoperite de elevi privind sărurile de amoniu şi a explicat şi demonstrat structura şi modul de obţinere a *acidului azotic*, introducînd şi pregătind elevii pentru lucrarea de laborator cu tema *Proprietăţile* HNO_3 şi *azotaţilor*. În cadrul ei elevii au efectuat independent experienţele : reacţia HNO_3 dil. cu metalele ; reacţia HNO_3 conc. cu Cu ; reacţia unor săruri cu HNO_3 şi reacţia HNO_3 cu S, utilizînd fişa de lucru. Firesc, la finele lucrării s-au fixat, prin discuţii colective, concluziile desprinse.

În vederea evaluării eficienţei sistemului de activităţi şi a metodologiei complexe adoptate în procesul predare-învăţare a acestui capitol am aplicat grupei experimentale şi celei de control un test iniţial şi final, am supus unui examen analitic fişele de lucru întocmite de subiecţii noştri şi am observat, notînd în protocoale, modul de execuţie a experienţelor efectuate, interesul şi atitudinea elevilor etc.

Prezentarea şi interpretarea rezultatelor obţinute. Testul iniţial a cuprins 6 întrebări-teme din capitolul anterior (nemetale din grupa a VI-a), iar testul

final 7 întrebări-temă, prin intermediul cărora am sondat gradul de înțelegere și asimilare a cunoștințelor dobîndite de elevi prin activități, proprii de descoperire. Media notelor obținute de către elevii cuprinși în experiment la testul inițial, fiind de 6,05, iar la testul final de 7,08, reliefează un progres pe linia înțelegerii și însușirii cunoștințelor de bază ale acestui capitol. Progresul este și mai evident dacă comparăm media testului final a acestora cu cea a clasei de control, care a fost de 6,20. Aplicînd testul „Z" am constatat rezultate puternic semnificative ($Z = 2,07$; $p = .04$) în favoarea subiecților noștri.

La aceeași concluzie ne conduc și datele obținute prin examinarea calitativă a fișelor de lucru întocmite de subiecții noștri în lecțiile de dobîndirea cunoștințelor și la lucrările de laborator. Indicele de exactitate al acestor fișe se situează peste limita de 75%. Marea majoritate a elevilor au efectuat corect experiențele, au notat exact și aproape complet observațiile personale și au stabilit just concluziile ce s-au desprins pe baza experiențelor respective. Explicația acestor rezultate rezidă, credem, în faptul că activitățile cuprinse în fișe au constat în reacții de eprubetă ai căror produși au fost ușor sesizabili (fie după miros, fie după culoarea precipitatului). În plus, fișele au conținut și unele puncte de sprijin (respectiv indicații, întrebări, răspunsuri la alegere etc.) care au orientat gîndirea elevilor în stabilirea generalizărilor (concluziilor). În felul acesta, fișa de lucru a mediat trecerea de la acțiunile obiectuale la cele mintale de observare, interpretare și generalizare.

Analiza fișelor de lucru ne permite să stabilim o ierarhie valorică în calitatea îndeplinirii activităților cuprinse în cadrul lor. Astfel, cele mai bune rezultate le-au avut elevii în efectuarea experiențelor de obținere și identificare a NH_3, NH_4Cl și a sărurilor de amoniu, precum și de stabilire a proprietăților fizice și chimice ale acestora. Explicația rezidă în caracterul vizibil al acestor reacții. La fel, experiențele destinate identificării îngrășămintelor cu N și P, fiind cunoscute elevilor din anii precedenți, nu au prezentat greutăți.

Dificultăți au întîmpinat elevii slabi în cazul lucrării de laborator destinată stabilirii proprietăților HNO_3 și azotaților, care a pretins acestora să sesizeze natura diferită a unor gaze degajate (H_2, NO_2), să lucreze cu soluții de concentrație diferită, și, mai ales, să aplice creator cunoștințele însușite la capitolul *Reacții redox* și care s-au dovedit a fi incomplet înțelese. Acești elevi au sesizat greu degajarea O_2 în cazul experienței de descompunere a azotaților și nu au recunoscut reacția redox. Profesoara, sesizînd aceste greutăți, a intervenit prompt pe parcursul desfășurării lucrării și la finele ei. De asemenea, acești elevi au comis greșeli în scrierea ecuației reacției chimice, întîmpinînd greutăți în stabilirea coeficienților, mai ales în cazul reacțiilor redox, în transpunerea în formule a unor compuși noi, confundînd formulele unor compuși apropiați (NH_3 cu NH_4Cl). Aceste greșeli au stat în atenția profesoarei, organizînd meditații, consultații, exerciții suplimentare etc. cu ei.

Observarea modului de lucru ne-a relevat, de asemenea, unele greutăți și greșeli comise de elevi în efectuarea unor experiențe, și anume : în cazul lucrării de laborator care presupunea o activitate experimentală complexă alcătuită din mai multe etape, unii elevi, neglijînd experiențele intermediare, n-au obținut produșii ce urmau a fi utilizați în etapele următoare și astfel reacția finală nu s-a produs, fapt ce a necesitat repetarea lucrării. La fel, unii elevi au folosit cantități prea mari de substanțe în reacție și astfel ea s-a produs mai greu și chiar

s-au pierdut unii produși gazoși pe care nu i-au observat. Cu toate acestea ținem să menționăm că majoritatea elevilor reușesc să execute singuri o lucrare experimentală complexă, respectînd fazele ei, pot încălzi corect eprubeta în flacără, lucrează atent cu reactivii fără să-i impurifice, folosesc adecvat hîrtia indicator pentru identificarea mediului bazic sau acid etc. Ca atare, elevii sînt în măsură să sesizeze singuri proprietățile fizice și chimice ale produșilor, să-și explice cauzele unor reacții, să argumenteze unele concluzii pe baza experiențelor efectuate etc.

Concluzii. 1. Rezultatele bune, mai sus-menționate, obținute de elevii cuprinși în experiment, ne îndreptățesc să susținem posibilitatea și necesitatea organizării procesului de predare-învățare a cunoștințelor de chimie prin intermediul activităților independente de experimentare-cercetare, de descoperire a adevărurilor prin efort propriu.

Fișele de lucru, cuprinzînd activitățile ce se cereau îndeplinite, indicațiile privind tehnica de lucru, elemente orientative în interpretarea fenomenelor chimice obținute (respectiv, întrebări, răspunsuri la alegere etc.) și explicațiile suplimentare, s-au dovedit a fi un sprijin util în desfășurarea activității de descoperire a elevilor.

2. Nivelul ridicat al lucrării de control finale, dată elevilor cuprinși în cercetare, atestă eficiența sistemului de activități didactice organizat în predarea capitolului *Nemetale din grupa a V-a.* Lecțiile variate, desfășurate pe baza unei metodologii complexe, îmbinate cu lucrări de laborator destinate dobîndirii cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor specifice muncii de laborator, au contribuit la angajarea efectivă a elevilor în activități obiectuale și mintale, stimulîndu-le și exersîndu-le procesele psihice cognitive, volitive și afective, întreaga lor personalitate, au contribuit la realizarea sarcinilor instructiv-educative ale predării chimiei.

3. Ponderea mare a muncii independente individuale a elevilor a determinat realizarea conexiunii inverse (feed-back), reliefînd greutățile și lacunele în înțelegerea unor cunoștințe, în tehnica de lucru, oferind profesorului posibilitatea de-a interveni la timp în vederea înlăturării lor și, în final, asigurînd stimularea motivației intrinsece față de învățare și ridicarea nivelului pregătirii elevilor.

Fișa nr. 1

OBȚINEREA NH_3 și NH_4Cl

Indicație : În scopul cunoașterii modului de obținere a amoniacului și a unor proprietăți ale lui, veți efectua următoarele experiențe :

Experiența 1 ; Obținerea NH_3

Puneți în balonaș NH_4Cl solidă și suspensie de $Ca(OH)_2$. Pregătiți hîrtia indicator (prin umectare). Încălziți ușor pentru a identifica mirosul și caracterul gazului eliberat cu ajutorul hîrtiei indicator.

Ce miros are gazul degajat ? . . . . . .
Ce caracter prezintă NH_3 ? . . . . . .
Ce proprietăți fizice are NH_3 ? . . . . . .
— starea de agregare . . . . . .
— culoarea . . . . . .
— densitatea . . . . . a) mai greu decît aerul
b) mai ușor decît aerul

Scrieți ecuația reacției chimice . . . . . .

Experiența 2 : Obținerea NH_4Cl

Puneți în balonaș 1—2 ml soluție de NH_4OH concentrată. Luați cu pipeta puțin HCl conc. și picurați o picătură în balonașul cu NH_4OH.

Ce ați obținut ? . . . . . .
Descrieți aspectul fizic . . . . . *Explicație :* Gazul obținut este în realitate cristale fine

Scrieți ecuația reacției . . . . . .

Fișa nr. 2

LUCRAREA DE LABORATOR „SĂRURI DE AMONIU"

Indicație : efectuînd experiențele și completînd cu atenție fișa, veți reuși să vă însușiți cunoștințele despre sărurile de amoniu

Nr. crt.	Subiectul experienței	Mod de lucru	Observații	Ecuația reacției	Concluzii teoretice
1.	Obținerea NH_4NO_3	Folosiți HNO_3 conc. și NH_4OH, procedați la fel ca și în cazul obținerii NH_4Cl			Ce se obține dintr-un acid (HCl, HNO_3 și NH_3 ? . . . . . Ce sînt acești produși ? . . . . .
2.	Reacția sărurilor de amoniu cu alte săruri	Luați într-o eprubetă $(NH_4)_2SO_4$ peste care turnați cîțiva ml de $BaCl_2$			Ce ați observat ? . . . . . Ce tip de reacție are loc ? . . . . .
3.	Descompunerea termică a NH_4Cl	Luați într-o eprubetă o cantitate mică de NH_4Cl și o încălziți. Identificați produsul reacției cu hîrtia de turnesol umectată			Descrieți proprietățile fizice ale sărurilor de amoniu la temperatura obișnuită și ridicată . . . . .
4.	Descompunerea termică a $(NH_4)_2CO_3$	Procedați la fel ca în exp. 3			Ce reacție s-a produs prin încălzirea sărurilor de amoniu ? . . . . .
5.	Reacția NH_4Cl cu Cu	Oxidați în flacără o sîrmă de cupru, imediat o introduceți în NH_4Cl apoi îndepărtați stratul de NH_4Cl de la suprafață			REȚINEȚI : 1. HCl rezultat din compunerea NH_4Cl reacționează cu CuO. 2. În tehnică NH_4Cl se numește țipirig, iar la această reacție . . . . . stă la baza curățirii metalelor pentru sudat.

Notă : la încheierea lucrării se discută cu colectivul clasei concluziile desprinse și însușite de elevi.

ÎNGRĂŞĂMINTE CU N ŞI P

Indicaţie : A. Efectuaţi experienţele de recunoaştere a îngrăşămintelor chimice cu N şi P cuprinse în fişe

Subiectul experienţei	Mod de lucru	Observaţii	Ecuaţia reacţiei	Concluzii
1. Identificarea NH_4Cl	Luaţi într-o eprubetă NH_4Cl pe care o dizolvaţi în apă şi apoi turnaţi în picături $AgNO_3$			Care este reactivul specific ionului Cl^- ? . . . . .
2. Identificarea $(NH_4)_2SO_4$	Procedaţi la fel folosind $(NH_4)SO_4$ şi $BaCl_2$			Care este reactivul specific ionului SO_4^{2-} ? . . . . .
3. Identificarea $NH_4H_2PO_4$	Procedaţi la fel folosind $NH_4H_2PO_4$ şi $AgNO_3$			Care este reactivul specific ionului PO_4^{3-} ? . . . . .

Indicaţie : B. Studiaţi din manual şi completaţi fişa, limitîndu-vă numai la problemele cuprinse în ea.

Tema de conspectat :	Îngrăşăminte cu N	Îngrăşăminte cu P
Importanţa îngrăşămintelor chimice în agricultură Daţi exemple de îngrăşăminte chimice Menţionaţi centrele importante din ţara noastră unde se fabrică îngrăşăminte chimice		

CONCENTRARE, SPECIALIZARE ȘI EFICIENȚĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

Prof. dr. CONSTANTIN RUSU
Bacău

Fenomenul concentrării și specializării a fost studiat mai ales cu referință directă la domeniul activității economice, vorbindu-se în acest sens despre avantajele concentrării și specializării producției sau despre raporturile de condiționare reciprocă dintre eficiență, concentrare și specializare. S-a demonstrat cu argumente temeinice că ridicarea productivității muncii, îmbunătățirea calității produselor și sporirea gradului de eficiență al activităților desfășurate nu pot fi concepute în condițiile fărîmițării și dispersării unităților economice și sociale. Fuzionarea întreprinderilor de același profil (sau cu profil asemănător) și înființarea ansamblurilor productive complexe au condus la o mai bună coordonare a activităților (prin evitarea paralelismelor), au permis o accentuare a specializării, producînd, implicit, o îmbunătățire a indicatorilor de eficiență.

Fenomene asemănătoare s-au petrecut și în rețeaua unităților de învățămînt. Au apărut complexele școlare ; cele mai multe dintre instituțiile de învățămînt superior și-au mărit capacitatea de cuprindere, altele și-au redefinit profilul, iar cele care nu s-au mai justificat din punctul de vedere al necesităților actuale și de perspectivă au fost reorganizate sau sînt pe cale de a-și reduce progresiv activitatea. Există, totuși, după opinia mea, unele rețineri și întîrzieri nejustificate în reorganizarea unităților de învățămînt după principiile concentrării și eficienței sociale.

O școală care își propune să răspundă și să corespundă exigențelor actuale și de perspectivă are nevoie de o dotare materială complexă, care să-i permită aplicarea întregului arsenal de metode și mijloace moderne, de înalt randament și de mare productivitate. Crearea unui sistem de televiziune cu circuit închis — spre exemplu — nu poate fi rentabilă la nivelul unei unități școlare mici. O bibliotecă modernă, cu personal specializat în organizarea și distribuirea fondului de cărți, apt de a realiza o îndrumare corespunzătoare a lecturii cititorilor, avînd săli de lectură adecvate, dispunînd de un număr suficient de cărți și periodice, nu se justifică din punct de vedere economic-financiar decît în cadrul macrounităților școlare sau universitare.

Amenajarea și dotarea atelierelor, laboratoarelor, cabinetelor pe specialități, a bazelor sportive multifuncționale (cu terenuri de joc, antrenament, cu sală de gimnastică, bazin de înot ș.a.) înființarea unor cluburi cultural-educative cu valențe recreative (avînd și încăperi pentru activitatea cercurilor cultural-artistice și tehnico-științifice), construirea de cămine și cantine pentru elevii sau studenții din alte localități, amenajarea loturilor experimentale, a anexelor gospodărești ș.a.m.d., sînt, de asemenea, probleme care nu-și pot găsi o soluționare optimă, economică, decît în condițiile unor grupuri (centre) școlare multifuncționale. Crearea acestor grupuri ar permite (așa cum rezultă — de altfel — și din experiența deja existentă) introducerea masivă a noilor achiziții didactice, de mare randament, cît și valorificarea superioară, maximă, a virtuților educative ale timpului liber.

Este cunoscut faptul că fiecare unitate de învățămînt își organizează un sistem de activități educative extradidactice, care vin în întîmpinarea intereselor și dorințelor elevilor sau studenților, constituind un teren de afirmare a înclinațiilor și aptitudinilor specifice fiecărei personalități. Cu sprijinul organizațiilor de pionieri, U.T.C. sau studențești sînt create formații artistice, echipe sportive, cercuri științifice și tehnice, cenacluri literare. Desigur că în unitățile de învățămînt cu un efectiv mic de elevi posibilitățile de realizare a unui registru larg și divers de activități educative extradidactice sînt reduse. În ipoteza în care o școală mică organizează totuși un număr mare de activități extradidactice (și asemenea cazuri

au început să devină destul de frecvente), unii şi aceiaşi elevi sînt îndrumaţi să participe la mai multe genuri de activitate, indiferent dacă aptitudinile şi înclinaţiile lor se potrivesc sau nu cu exigenţele activităţilor în care se integrează. Drept urmare, apar cel puţin trei efecte nedorite : supraîncărcarea, superficialitatea şi neglijarea liberei opţiuni. Nu puţine sînt situaţiile cînd un elev care a participat ieri (în timpul său „liber") la repetiţia corului, este chemat mîine pentru repetiţia la dansuri, iar în zilele următoare la activitatea cercurilor de matematică, chimie, literatură, rămînînd ca în zilele care i-au mai rămas neocupate (dacă eventual i-au mai rămas) să participe cu clasa la o activitate de utilitate socială, la o competiţie sportivă, la o manifestare culturală sau la o altă formă de activitate extradidactică. Din acest punct de vedere considerăm că dispersarea energiei în preocupări prea eterogene îl conduce uneori pe elev spre o concepţie facilă despre sensul şi exigenţele autentice ale activităţilor la care participă, iar, uneori, îl reţine un timp prea îndelungat în activităţi oarecum colaterale principalei lui îndatoriri sociale — învăţătura.

Cînd unitatea de învăţămînt dispune însă de un număr mare de elevi, există posibilităţi reale de constituire a unor formaţii extradidactice. Baza de selecţie fiind foarte largă, elevul va opta într-adevăr pentru activitatea care-i va oferi terenul cel mai favorabil în afirmarea şi concretizarea aptitudinilor sau înclinaţiilor de care dispune. În afară de atractivitatea specifică activităţilor în care se integrează după interesele şi aspiraţiile proprii, mai apare la elev şi deprinderea de a acţiona temeinic, de a fi selectiv, de a se orienta cu prioritate spre latura profesională a pregătirii lui multilaterale.

Experienţa pedagogică a demonstrat că rezultatele la învăţătură şi disciplină pot fi sensibil îmbunătăţite atunci cînd climatul educaţional oferă elevilor sau studenţilor posibilitatea de a se compara, de a se confrunta, de a se autocontrola şi verifica prin raportare la subiecţii cu potenţial aproximativ identic. Emulaţia între clase sau grupuri de elevi ai clasei nu se poate desfăşura pe bază de echitate decît în condiţiile existenţei unor clase sau grupe paralele (de acelaşi profil). Ar putea fi stabilite şi criterii competiţionale între anii III şi IV liceali, spre exemplu, dar diferenţa de plan, programă şi, în cele din urmă, diferenţa de nivel de pregătire, aduc deformări evidente în obţinerea şi interpretarea rezultatelor. În acelaşi timp, *necesităţile educaţionale impun uneori reorganizarea claselor sau grupelor (după criterii sociometrice sau psihopedagogice)*, reorganizare care în anumite condiţii reprezintă singura cale prin care se poate determina o schimbare radicală în atitudinea şi comportamentul unor clase sau elevi. Fără o emulaţie specifică, fără fermentul confruntării, al dialogului, procesul instructiv-educativ este lipsit de unul dintre cele mai puternice stimulente. Dorinţa de afirmare a elevului poate constitui o pîrghie originală, subtilă (dar cu efecte profunde) în efortul nostru de a întreţine tonusul normal al activităţii de învăţare.

O situaţie similară întîlnim şi în constituirea şi funcţionarea catedrelor de specialitate. Într-o unitate de învăţămînt, scăderea numărului de elevi are ca efect scăderea numărului de profesori de aceeaşi specialitate. Drept urmare, catedrele de specialitate sînt nevoite să funcţioneze cu un număr mic de cadre didactice. După modul în care au fost concepute, catedrele trebuie să reprezinte foruri de dezbateri, să prilejuiască schimburi de experienţă sau să permită cercetarea în comun a practicii educaţionale.

Condiţiile şi exigenţele învăţămîntului contemporan ridică în faţa cadrelor didactice obligaţii serioase în ceea ce priveşte documentarea, reîmprospătarea cunoştinţelor, folosirea metodelor şi mijloacelor moderne de predare şi învăţare. Asemenea obligaţii nu vor putea fi îndeplinite — aşa cum rezultă chiar din desfăşurarea actuală a procesului didactic — decît în condiţiile în care *atribuţiile cadrelor didactice vor fi concepute într-o perspectivă intensivă şi nu extensivă.*

Perspectiva intensivă este prioritară doar în marile unităţi de învăţămînt superior, căci în afară de specializarea iniţială, aici i se pretinde cadrului didactic şi o specializare de ramură, el avînd posibilitatea (şi chiar obligativitatea) de a se concentra asupra unui domeniu relativ restrîns din disciplina pe care o predă. În felul acesta poate fi adîncită studierea şi cercetarea problemelor, ceea ce îi va permite să devină şi un creator în domeniul pe care şi l-a ales.

În învățămîntul general și liceal, distribuirea sarcinilor se face — cu rare excepții — după principiul extensiunii. Cadrului didactic i se cere să predea disciplina respectivă, iar uneori i se pretinde (invocîndu-se pseudo-argumente pedagogice) ca predarea să se facă la clase cît mai diferite ca vîrstă și ca nivel de pregătire. Oricît am încerca să idilizăm capacitățile și disponibilitățile personalității, trebuie totuși să recunoaștem că, în asemenea condiții, cea mai bună strategie pe care o poate adopta un cadru didactic este de a transmite conținutul manualului, fără nici o altă adăugire sau revizuire. Căci, actualizarea, concretizarea sau reconsiderarea ideilor presupun o instruire largă în sfera ultimelor achiziții din domeniul specialității sau din domeniile limitrofe. Or, cu cît domeniul este mai larg, cu atît capacitatea de cuprindere este mai mică și deci cu atît mai mici sînt șansele unei specializări autentice. Existența unor catedre cu un număr relativ mare de cadre didactice de aceeași specialitate oferă condițiile unei repartizări diferențiate de sarcini, în așa fel încît atribuțiile unor cadre să fie complementare în raport cu atribuțiile celorlalte. Implicit se oferă astfel condițiile pentru creșterea gradului de competență, știut fiind că *elevii și studenții văd în competența profesională factorul de bază al prestigiului și autorității didactice.*

În înfăptuirea deziderateloor concentrării și specializării există, cum e și firesc, anumite greutăți obiective. Nu putem aspira la o generalizare instantanee a complexelor școlare sau universitare. Pe treptele de început ale învățămîntului (grădinița, școala primară, gimnaziul), vîrsta elevilor, identitatea cerințelor didactice și specificul condițiilor locale (care impun apropierea școlii de domiciliul elevilor), nu reclamă stringent constituirea macrounităților educaționale. Pe măsură însă ce înaintăm spre specializare și diversificare (învățămîntul liceal și superior), *existența acestor complexe începe să devină o condiție importantă în realizarea indicatorilor de calitate și eficiență.* Înțelegerea și aplicarea acestui imperativ presupune, după opinia mea, o oarecare reconsiderare a ideilor care fac prea mult apel la necesitatea (de fapt pseudo necesitatea) ca fiecare județ sau zonă să aibă ceva din fiecare gen de învățămînt, această condiție urmînd să asigure chipurile, un echilibru cultural-artistic sau să ofere garanții în privința atașamentului față de locul de muncă al viitorului specialist. Experiența a demonstrat cu prisosință că într-o societate dinamică, în care tocmai mobilitatea și flexibilitatea constituie trăsăturile constante ale realității sociale, într-o asemenea societate nimic nu poate fi mai strident decît ideile care se opun specializării și concentrării, care insistă necondiționat asupra egalitarismului abstract, asupra uniformizării structurilor și care, în cele din urmă, vin în dezacord cu evoluția imanentă spre accentuarea diviziunii muncii, spre cooperare, diferențiere, diversificare.

În noile condiții ale concentrării și specializării, *unitățile de învățămînt ar putea prelua și sarcinile de perfecționare ale cadrelor pe care le-au format, asigurîndu-se astfel un flux continuu între procesul de formare și procesul de perfecționare.* Conexiunea inversă care va rezulta din preocupările de perfecționare va fi în măsură să ne ofere totodată și sugestii de ameliorare a însăși procesului formării ; în același timp, *procesul perfecționării atrage implicit și autoperfecționarea celor puși să realizeze perfecționarea.* Nu cred că există argumente consistente pentru a justifica menținerea actualei departajări a sectoarelor-formare și perfecționare. Ne putem întreba, de pildă, dacă este normal ca după ce o anumită instituție s-a ocupat ani îndelungați de procesul formării unor categorii de specialiști să se dezintereseze aproape total de rezultatele acestora la locul de muncă și să nu dispună de nici o atribuție oficială în privința îndrumării și perfecționării în continuare a cadrelor pe care le-a format. De altfel, insuficiențele actualului sistem de perfecționare devin deosebit de transparente atunci cînd, spre exemplu, în organizarea reciclării, în desfășurarea pregătirilor pentru grad sau chiar în susținerea examenelor — se apelează aproape invariabil la sprijinul unităților de învățămînt (recrutarea lectorilor și examinatorilor, asigurarea spațiului și a mijloacelor didactice etc.).

Avem în țara noastră centre școlare și universitare puternice, cu tradiții și cu experiență valoroasă, cu potențial formativ verificat și reconfirmat de practică. În condițiile în care capacitatea lor de cuprindere este în măsură să satisfacă necesitățile progresului actual și de perspectivă, nu cred că este justificată înființarea

unor unități de același profil, în care — cel puțin pentru faza de început — o anumită doză de improvizație și superficialitate nu poate fi evitată. Dacă în economie folosirea maximală a capacităților de producție a devenit un imperativ categoric, mi se pare că același imperativ ar trebui să domine și activitatea unităților de învățămînt. *Nu criteriul extensiunii și al pulverizării ar trebui să orienteze organizarea rețelei unităților de învățămînt, ci principiul suprem al eficienței, al calității, al complementarității funcționale. Nu este rațional și nici necesar să înființăm o nouă unitate de învățămînt dacă funcția pe care ar trebui să o îndeplinească se realizează în condiții mai eficiente de către o unitate deja existentă.*

Din punct de vedere organizatoric, așa cum rezultă cu claritate din documentele programatice ale partidului nostru, sarcina prioritară a învățămîntului în etapa actuală constă deci în regruparea unităților de învățămînt mici, în întărirea și consolidarea marilor complexe școlare și universitare, în fuzionarea unităților de învățămînt cu unitățile productive și de cercetare de același profil.

Activitatea de informare și perfecționare a cadrelor didactice — organizată de CASA CORPULUI DIDACTIC-BACĂU — se desfășoară în zilele lunare de pregătire metodică, pe 12 centre ale județului.

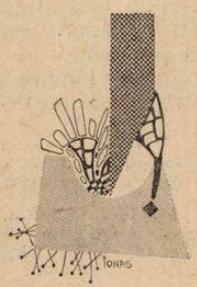
Programul activităților pe centre are două componente principale : a) prezentarea sau dezbaterea unor teme privind informarea în strictă specialitate ; b) prezentarea sau dezbaterea unor teme privind problemele majore, contemporane în pedagogie, metodică, didactică.

Pentru asigurarea unui conținut cît mai elevat, am solicitat și primit sprijinul Institutului de științe pedagogice București, I.C.P.P.D.-Filiala Iași, Universitatea „Al. I. Cuza-Iași" și Universitatea „I. C. Parhon"-București.

Avînd în vedere concluziile și recomandările pentru activitatea viitoare, formulate cu ocazia Simpozionului și Colocviului național de pedagogie din decembrie 1974, am organizat cu sprijinul Institutului de științe pedagogice prezentarea și dezbaterea temei „Evaluarea randamentului școlar, cerință a modernizării procesului de predare-asimilare".

Această temă a fost prezentată la Bacău și municipul Gh. Gheorghiu-Dej în perioada 17—22 februarie pentru mai multe specialități, de către cercetători ai Institutului de științe pedagogice-București (E-CATERINA CSENGERY, O. MÎNDRUȚ, C. DINU, D. MIHALCA, VIOREL ALECU și EM. DIMITRIU).

M. RĂDUCANU



EDUCAȚIA IDEOLOGICO-POLITICĂ A ELEVILOR ÎN PROCESUL COMPUNERII ȘI REZOLVĂRII DE PROBLEME

CONSTANTIN C. POPESCU
CONSTANTIN M. VIȘAN

Studiul aritmeticii în clasa a IV-a primară urmărește realizarea unei unități organice între instrucția și educția elevilor. Dezvoltarea gîndirii creatoare, a imaginației matematice, a spiritului de cercetare, educarea perseverenței, a ordinii și preciziei sînt unele sarcini impuse de predarea acestui obiect de învățămînt.

Se are în vedere, însă, faptul că educația ideologico-politică a elevilor este o preocupare de prim ordin în acțiunile întreprinse pentru accentuarea caracterului formativ al procesului de învățămînt. Un mijloc important pentru atingerea acestui obiectiv, în activitatea cu elevii din clasa a IV-a, îl constituie alcătuirea problemelor de aritmetică pe baza datelor cuprinse în documentele de partid. Procedîndu-se în acest mod, oferim elevilor posibilități variate pentru a cunoaște, înțelege și aprecia în mod just realizările oamenilor muncii din țara noastră în diferite domenii ale economiei și culturii.

Atenția care trebuie acordată acestei probleme reiese și mai mult în evidență, odată cu publicarea recentelor documente, aprobate de cel mai înalt forum al comuniștilor din România, a căror bogăție de informații nu a putut fi valorificată în manualele școlare și nici în culegerile de probleme de aritmetică utilizate în prezent, în învățămîntul primar.

Desigur, valențele educative ale problemelor de aritmetică în care se reflectă diferite aspecte ale construcției socialiste pot fi mai bine valorificate dacă se ține seama de nivelul dezvoltării psihice a elevilor din clasa a IV-a, dacă se are în vedere prevederile programei școlare și dacă se folosește tehnologia didactică adecvată muncii cu elevii din această clasă. De exemplu, studiul aritmeticii în învățămîntul primar pornește de la analiza datelor pe care le oferă realitatea înconjurătoare din care se desprind noțiunile, definițiile, regulile, iar acestea se consolidează și se aprofundează prin aplicarea în practică. Reiese din desfășurarea actului cognitiv — concret, abstract, concret — că problemele de aritmetică pot fi folosite în diferite etape ale procesului învățăturii. De aceea, cel mai mare număr de ore la aritmetică, în clasa a IV-a primară, este afectat compunerii și rezolvării de către elevi a diferitelor tipuri de probleme.

Întrucît această activitate implică gîndire creatoare, perspicacitate și spirit de independență, elevul este antrenat să participe activ și conștient la studiul aritmeticii.

„Se spune adesea, și pe bună dreptate, că nu stăpînești bine decît ceea ce poți să înveți și pe altul. Copilul nu știe să rezolve bine decît problemele pe care poate să le dea spre rezolvare colegilor săi.

Deprinderea de a alcătui noi probleme răspunzînd unor anumite condiții are alte avantaje pe care trebuie să le semnalăm aici: pe de o parte dezvoltă imaginația matematică și obișnuiește copilul cu folosirea unui limbaj, a unui vocabular pe care nu le stăpînește încă perfect" [1].

[1] R. Dottrens, *A educa și a instrui*, E.D.P., 1970, pag. 189.

Un alt aspect deosebit de important îl constituie faptul că în procesul compunerii și rezolvării problemelor aritmetice, care folosesc datele cuprinse în documentele de partid, se formează unele trăsături care conturează profilul comunist al tineretului nostru.

Elevii sînt puși în situația să opereze nu cu numere abstracte, ci cu date care au o deosebită semnificație pentru educația lor moral-cetățenească. Astfel, cu elevii din clasa a IV-a se pot compune și rezolva probleme grupate în jurul unor obiective și sarcini de bază ale dezvoltării economico-sociale a țării noastre : dezvoltarea industriei, a agriculturii, ridicarea nivelului de trai al întregului popor etc.

Pentru exemplificare, menționăm unele din aceste probleme.

I. a) Cunoscînd că în fiecare județ din țara noastră se va realiza în 1980 o producție industrială de cel puțin 10 miliarde lei, s-a prevăzut că $\frac{65}{100}$ din această sumă să fie realizată cu întreprinderile existente în prezent, iar restul cu întreprinderile care se vor pune în funcțiune în cursul cincinalului viitor.

Care va fi valoarea producției industriale în anul 1980 realizată într-un județ cu întreprinderile puse în funcțiune în cursul viitorului cincinal ?

b) În 1965, într-o zi se fabricau 500 motoare electrice, în 1970 cu 6 800 mai mult, în 1974 cu 9 700 mai mult decît în 1965, iar în 1980 se vor fabrica, într-o zi, cu 8 200 mai mult decît producția dintr-o zi din acești ani la un loc.

Cîte motoare electrice se vor fabrica în România, într-o zi de muncă, în anul 1980 ?

II. c) În anul 1980, țara noastră va ajunge la următorul efectiv de animale : 8 milioane bovine, 12 milioane porcine, 20 milioane ovine. În anul 1990, în comparație cu anul 1980, bovine vor fi cu 3 milioane mai multe, porcine cît numărul de bovine și porcine la un loc, iar ovine cu 10 milioane mai mult decît numărul de porcine.

Aflați efectivul acestor animale pentru anul 1990.

d) Compuneți probleme cu datele din tabelul de mai jos, care redă producția medie anuală de cereale la ha în țara noastră :

	1970	1980	1990
— Grîu	1690 kg/ha	3150 kg/ha	3700 kg/ha
— Porumb	2230 kg/ha	3800 kg/ha	5800 kg/ha
— Floarea soarelui	1400 kg/ha	2140 kg/ha	2400 kg/ha
— Sfeclă de zahăr	19,240 t/ha	36000 kg/ha	45 t/ha

III. e) În perioada 1976—1980 se vor pregăti 600 000 muncitori în școlile profesionale, cu 200 000 mai mulți la cursurile de calificare de scurtă durată, iar prin învățămîntul liceal $\frac{1}{2}$ din numărul celor pregătiți prin școlile profesionale.

Cîți tineri vor fi calificați prin învățămîntul profesional în viitorul cincinal ?

f) În cincinalul 1966—1970 s-au construit în țară 344 298 locuințe, iar în cincinalul 1971—1975 cu 177 366 mai multe.

Directivele Congresului al XI-lea al P.C.R. prevede că în cincinalul 1976—1980 să se construiască cu 50 962 locuințe mai puține decît în cele două cincinale la un loc.

Calculați cîte locuințe vor fi date în folosință în cincinalul 1976—1980.

Metodica rezolvării acestor probleme (însușirea enunțului, judecata, alcătuirea planului de rezolvare) implică discuții prin care elevii sînt familiarizați, potrivit nivelului lor de înțelegere, cu preocupările întregului popor pentru a le crea un viitor fericit. În acest scop, pentru a răspunde la întrebările care privesc analiza problemei „ce cunoaștem", „ce trebuie să aflăm", „cum putem afla", ei sînt îndrumați să compare trecutul cu prezentul, sînt ajutați să înțeleagă dezvoltarea actuală și de perspectivă a României, formîndu-le în același timp, priceperea de a aprecia just eforturile ce se depun pentru înflorirea României Socialiste.

Astfel, din primele două probleme (a și b), elevii pot cunoaște aspecte privind politica industrială a partidului : nivelul de dezvoltare a industriei, dezvol-

tarea industriei constructoare de mașini, repartizarea teritorială judicioasă a forțelor de producție etc.

Rezolvînd problema II c sau compunînd problema folosind datele din tabelul menționat (II d) elevii vor înțelege mai bine politica agrară a partidului : mărirea producției și productivității muncii în agricultură, necesitatea mecanizării și chimizării agriculturii, importanța acestei ramuri a economiei naționale pentru ridicarea nivelului de trai al poporului etc.

Ultimele două probleme, folosite pentru exemplificare, urmăresc ca elevii să înțeleagă politica partidului în domeniul învățămîntului, a pregătirii profesionale a forțelor de muncă, grija pentru îmbunătățirea condițiilor de muncă și de trai a cetățenilor patriei noastre.

De asemenea, discuțiile privind conținutul unor astfel de probleme pot fi legate de realizările obținute în comuna sau județul în care este siuată unitatea școlară, realizări cunoscute de elevi cu prilejul studierii altor obiecte de învățămînt : geografie, istorie, cunoștințe despre natură etc.

Se poate constata că pentru educația moral-cetățenească a elevilor din clasa a IV-a nu sînt necesare ore speciale sau „etape speciale" în cadrul unei lecții de aritmetică și nici chiar metode speciale, ci o grijă permanentă din partea învățătorului pentru ca în desfășurarea procesului de învățămînt să se realizeze în același timp atît principiile didactice, cît și principiile educației elevilor în spiritul moralei comuniste. Compunerea și rezolvarea problemelor de aritmetică, în care se folosesc datele furnizate de documentele de partid, constituie un minunat prilej pentru realizarea acestui scop, iar pentru învățător o direcție în care poate să se manifeste ca un „bun specialist în domeniul său, cît și un bun educator comunist".

EXPRESIA INADAPTĂRII COPILULUI ÎN PRIMUL AN DE ȘCOALĂ; PREVENIRE, DEPISTARE PRECOCE

Dr. ELENA MARTHA STOICIU

Precocitatea dificultăților de adaptare școlară în clasele primare (77% din cazuri își fac apariția încă din clasa I), prevalența tulburărilor de natură instrumentală (adică a tulburărilor care privesc psihomotricitatea și limbajul) * la vîrsta

---

* Termenul de „tulburări instrumentale" a fost introdus în 1963 de Haim și se referă la „ansamblul datelor neurobiologice care intervin în adaptarea umană la mediul material prin intermediul motricității și la mediul uman prin intermediul limbajului". Instrumentele reprezintă deci structuri organice care constituie, după terminologia lui Ajuriaguerra, „echipamentul neurobiologic de bază". Lărgind definiția lui Haim, Klees-Delange clasifică tulburările de origine instrumentală în tulburări perceptive, motorii și de limbaj, care arată calitatea defectuoasă a proceselor neurofiziologice de care dispune individul pentru a înțelege și asimila lumea exterioară. *Tulburările instrumentale principale sînt :* tulburări ale percepției vizuospațiale, audioverbale și stereognozice ; tulburări motorii la nivelul coordonării mișcărilor și controlul motor ; tulburări perceptivomotorii de orientare și ale structurii spațio-temporale ; tulburări ale schemei corporale și de lateralizare ; tulburări de limbaj prin deficiență perceptivă și motrică. Noțiunea de tulburare instrumentală, afirmă Klees-Delange, traduce din punct de vedere simptomatic o „disfuncție a uneia sau a mai multor aptitudini funcționale, datorită probabil unei lipse de organizare a circuitelor cerebrale și nu unei anomalii senzoriale (prin atingerea specifică sau insuficiență organică) sau a unei anomalii motrice (datorită unei boli musculare sau a sistemului nervos)". În cursul dezvoltării viitoare a copilului care prezintă astfel de tulburări se pot întîlni, ca o consecință a lor : persistența unei imaturități neuro-motorii antrenînd lentoare și neîndeminare ; persistența dificultăților perceptive în cursul școlarității determinînd în special dislexia ; un acces dificil și încetinit la conceptualizare și abstractizare ; tulburări de limbaj ; pe plan comportamental o organizare prost adaptată a comportamentelor, cu reacții foarte adesea disproporționate în raport cu stimulările.

de 6-8 ani asupra tulburărilor de origine afectivă sau comportamentală, gravitatea lor cînd sînt asociate cu un coeficient intelectual slab la testele verbale ca și amprenta pe care o pot lăsa asupra întregii personalități (ele putînd deveni sursă de neliniști permanente și perturbări afective foarte grave uneori), presupun o responsabilitate marcată din partea cadrelor didactice ale cursului primar și incumbă efortul asimilării unor cunoștințe suplimentare privind tulburările neurofiziologice (perceptive, motorii și de limbaj) evidențiabile la debutul școlarizării.

Numărul copiilor care prezintă fenomene de inadaptare școlară în primul an de școală variază după diverși autori între 23-30% (Roger Gal, R. Mande, R. Fauvel, Gilles Plante) și 36% (Dopchie, Landsvreugd-Grynpas) cu o întîrziere de un an sau mai mult. În cadrul consultațiilor medico-psihologice, dificultățile de adaptare școlară se întîlnesc într-o proporție cu mult mai mare decît orice altă manifestare psihopatologică luată separat. Motivul consultației este în majoritatea cazurilor (Szliwowski, Dopchie, Klees-Delange, Berge, Bastin, Toncescu, Ștefan) centrat pe două probleme : dificultăți școlare și/sau tulburări de comportament (nervozitate, iritabilitate, instabilitate psiho-motorie, fobii, tulburări de somn sau alimentație, indiferență, astenie).

Învățătorii și părinții trebuie să colaboreze activ în vederea depistării precoce a factorilor de inadaptare școlară (care uneori pot trece neobservați sau pot îmbrăca forma unei false adaptări) mai ales la clasa I, luînd în considerare semnificația capitală a primului an de școală pentru întreaga desfășurare ulterioară intelectuală și socio-afectivă a copilului, și unde perpetuarea unor dificultăți (scris, citit, calcul, limbaj) chiar aparent minore, pot declanșa în viitor un grav handicap (intelectual și afectiv).

Una din cauzele esențiale ale apariției dificultăților școlare este nematurizarea copilului devenit elev (2/3 din „codașii clasei" se recrutează dintre copiii insuficient maturizați într-unul din planuri : fizic, neuromotor, intelectual sau emoțional — afectiv). Reamintim că nu toți copiii realizează la aceeași vîrstă maturizarea în toate planurile. De pildă, un copil inteligent și cu o dezvoltare fizică armonioasă poate prezenta încă un grad de imaturizare în planul psihomotor și afectiv (față de gradul maturizării atins de colegii lui de aceeași vîrstă). Cu cît copilul este mai mic, cu atît el disociază mai greu activitatea intelectuală de activitatea motorie, activitate care nu-și creează independența la aceeași vîrstă la toți copiii ; un astfel de elev este aproape incapabil să gîndească fără să se miște (A. Berge). Așa se explică instabilitatea psihomotorie atît de frecventă la clasele mici, greu suportată de colectiv (acești copii nelucrînd în același ritm cu ceilalți și nereușind să se încadreze în disciplina colectivului), instabilitate care se poate agrava în cazul intoleranței manifestate de mediul școlar și familial. Din nefericire, adeseori, copilul intrat în școală este privit și tratat conform vîrstei sale cronologice (între 6 și 7 ani) și nu vîrstei de maturizare neurobiologică pe care o prezintă și care este esențială ; această atitudine favorizează declanșarea unor tulburări de adaptare la copiii insuficient maturizați în planul achizițiilor neuropsihomotorii (cu 6-12 luni în urma celorlalți). Educatorul pus în fața copilului-problemă nu trebuie să se simtă dezarmat ; el trebuie să fie informat (și cu cît informarea este mai precoce cu atît este mai importantă), să fie deci pregătit să realizeze cît mai rapid adaptarea pedagogică necesară subiectului respectiv (în caz contrar, inadaptarea copilului se accentuează).

Primele manifestări ale dificultăților școlare reale la clasa I sînt legate de o lectură dificilă și o scriere defectuoasă. Dificultățile în citire și scriere (dislexia și disgrafia) din primii ani de școală, dificultăți care reprezintă exteriorizarea pedagogică a tulburărilor instrumentale preexistente la intrarea în școală (depistabile deci în grădinițele de copii), nu trebuie să fie considerate trecătoare și normale, în cazul în care se exclud diverșii factori care pot împiedica copilul în achiziționarea elementelor lexice și grafice (frecvența copilului la școală, absența îndelungată datorată bolii sau altor cauze, schimbarea școlii sau a învățătorului, metoda de învățare a lecturii, nivelul cultural și material scăzut al familiei, lipsa de ajutor, preocupare și supraveghere familială etc.). Printre alte cauze posibile ale dislexiei-disgrafiei amintim : bolile organice înnăscute sau cîștigate, debilitatea mintală endogenă sau exogenă, senestralitatea contrariată. Persistența tulburărilor

instrumentale la intrarea în şcoală (fie că nu au fost depistate în grădiniţă, fie că nu s-a realizat reeducarea perceptivă şi motrică) poate fi urmată de apariţia dificultăţilor specifice şi persistente în lectură şi ortografie. Există însă anumite *indicii care permit de la debutul şcolarităţii suspectarea dislexiei.* Ele constituie pentru învăţător un semnal de alarmă, care recepţionat la timp va permite găsirea unor soluţii pedagogice dintre cele mai potrivite şi cu şansele cele mai mari de reuşită (cu cît e mai timpurie) care să împiedice cursul inadaptării şcolare cu toate consecinţele ei.

Criteriile unui diagnostic precoce în şcoală: 1. Dificultate în respectarea sensului stînga-dreapta la scris şi în lectură. 2. Dificultate persistentă în asamblarea fonetică a două sunete. 3. Imposibilitatea de a reţine literele. 4. Confuziile auditive şi vizuale persistente. 5. Greutate în formularea ideilor. 6. Tulburări de ritm şi mai ales tulburări ale descompunerii cuvintelor în silabe. Una din probele hotărîtoare care confirmă diagnosticul, este lectura şi dictarea de silabe fără semnificaţie care evidenţiază rapid o dislexie adevărată.

În ceea ce priveşte conduita acestor elevi, va trebui să reţinem că nu este exclusă *posbilitatea apariţiei reactive a unor tulburări nevrotice sau comportamentale la copiii dislexici,* tulburări apărute secundar dificultăţilor instrumentale. Elevii aflaţi în impas şcolar devin în clasă instabili, iritabili, turbulenţi, neliniştiţi, manifestînd reacţii de opoziţie sau demisie ; acasă încep să prezinte tulburări de somn (adormire tîrzie, somn superficial, coşmaruri, insomnii, dificultăţi la trezire, dereglări ale raportului somn-veghe), inapetenţă, anxiozitate, fobii (chiar fobii şcolare care reprezintă o reacţie complexă de apărare a copilului la suprasolicitările şcolare) şi cîteodată pierderea achiziţiilor educative a cărei cauză părinţii nu o întrezăresc („nimeni nu se mai poate înţelege cu el", afirmă mama la consultaţie).

Depistarea precoce şi lichidarea tulburărilor instrumentale sau de altă natură, chiar din perioada învăţămîntului preşcolar, este esenţială pentru prevenirea eşecului şcolar *. Datele din literatură menţionează că 81% din copiii care au prezentat dificultăţi de comportament în grădiniţă, au avut tulburări de integrare şcolară în primul an al şcolarizării. Este extrem de indicat ca depistarea să fie efectuată chiar în instituţiile preşcolare de către educatori, evitîndu-se astfel „psihologizarea" şi „psihiatrizarea" inutilă (D. J. Duché), am spune chiar dăunătoare uneori, a mediului respectiv. Aceasta presupune, însă, informarea curentă psihopedagogică a cadrelor educative cu sprijinul unei echipe medico-psiho-sociale.

Într-o cercetare proprie asupra a 120 de copii din clasa I (la care am investigat starea dezvoltării somatice, nivelul dezvoltării intelectuale, reprezentarea spaţială — testul Bender Santtucci, reprezentarea schemei corporale — proba Head 2, coordonarea motorie, gradul lateralizării manuale şi dominanţa oculomanuală) am găsit un procent de 10,8% de copii care prezentau devieri moderate de la normal. În ordinea frecvenţei, ele sînt următoarele : tulburări de lateralitate (lateralitate manuală parţial definitivată şi lateralitate oculo-manuală neomogenă), organizarea spaţială deficitară pentru vîrsta respectivă, schemă corporală defectuos integrată şi nivel intelectual de limită. Este posibil ca acest procent (aproximativ 11%), în întregime sau parţial, să genereze dislexici şi disgrafici ; nu trebuie exclusă posibilitatea creşterii lui prin asocierea unor cazuri din rîndul copiilor aparent normali la examenul medical, dar cu tulburări ale percepţiei vizuale, auditive sau audioverbale (depistate de examenul psihologic) sau cu handicap afectiv, comportamental, socio-familial. Este totodată firesc să ne întrebăm dacă existenţa acestor cazuri nu şi-ar găsi rezolvarea cea mai fericită în înfiinţarea unor clase pregătitoare (reclamate în special de copiii cu tulburări în adaptare şcolară, în care ar intra şi copiii amînaţi cu un an de la şcolarizare), clase de tranziţie la ciclul primar, unde există posibilitatea remedierii unor forme de inadaptare temporară, de creare a noilor tipuri de relaţii „profesori-elevi". În absenţa

* În Bucureşti, în urmă cu doi ani, a fost iniţiată, de către Direcţia sanitară, Inspectoratul şcolar şi Centrul sanitaro-antiepidemic al Municipiului Bucureşti, o acţiune care se repetă anual, de depistare în masă („screening") şi de corectare a tulburărilor care împiedică o şcolarizare normală a viitorilor elevi (depistare a copiilor insuficient maturizaţi fizic, neuropsihomotor sau afectiv-social, ca şi a celor cu deficienţe senzoriale, depistare urmată de acţiuni de recuperare medicală, pedagogică şi psihologică).

unor astfel de clase, învățătorul trebuie să manifeste o *atitudine diferențiată față de elevii clasei I purtători ai unor tulburări instrumentale.* Astfel, în cazul în care copilul nu posedă încă reprezentările spațiale „sus-jos", „înainte-înapoi", „mic-mare", „lîngă-sub-pe", se vor face exerciții simple cu obiecte uzuale din clasă pînă la achiziția respectivelor noțiuni. Dacă copilul nu are o reprezentare exactă despre corpul său, care să-i permită să se repereze în spațiu, deci *dacă noțiunea de dreapta-stînga nu este achiziționată, este inutil să se înceapă învățarea citirii ;* ea poate fi urmată chiar de apariția reacțiilor de opoziție, demisie sau alte tulburări. În perioada preabecedară sînt necesare exerciții care să ofere copilului posibilitatea cunoașterii schemei sale corporale și a noțiunii „dreapta-stînga". Atragem atenția că nu este vorba de o simplă recunoaștere verbală ; întrebați care este mîna lor dreaptă sau stîngă, ochiul drept, cotul stîng etc. ; copiii pot răspunde corect. Trebuie, însă, ca după recunoașterea verbală, copilul să fie capabil să execute corect diverse gesturi pe care noi le facem în fața lui. Ducem, de exemplu, mîna dreaptă la ochiul stîng ; revenim apoi lîngă el și îi cerem să repete același gest, întocmai cum l-am făcut noi, fără a pronunța în fața lui cuvintele „dreaptă", „stîngă" sau a-i oferi vreun reper ajutător. După un timp, cînd ajungem să obținem execuția corectă a acestui gest vom complica exercițiul, folosind concomitent și mîna stîngă pe care o vom duce de pildă la urechea dreaptă. Se pot utiliza cele mai variate exerciții, apelînd și la alte segmente sau părți ale corpului (piciorul, cotul, genunchiul etc.) pe care le vom alterna neîntrerupt : stînga la dreapta, dreapta la stînga. Cînd copilul a început să achiziționeze noțiunile dreapta-stînga, va trebui ca *în cursul primelor exerciții de citire și scriere să-i dăm repere fixe* (procedeul J. Rudinesco), *care să-i permită să situeze dreapta și stînga lui.* Se pune astfel cerneala la dreapta și guma la stînga sa (totdeauna în același fel) ; copilul știe că trebuie să citească întîi cuvîntul care este lîngă gumă și la sfîrșit cel care este lîngă cerneală. Tot așa, copilul știe că tabla este situată în raport cu fereastra sau ușa. Aceste repere pentru dreapta și stînga copilului, le vom lăsa timp îndelungat la dispoziția lui. Aceleași procedee le vom recomanda, bineînțeles, și părinților.

O altă condiție esențială a prevenirii eșecului școlar este *adaptarea strictă a programului de activitate și odihnă al copilului de 6—6 1/2 ani la nivelul maturizării lui* în plan neuropsihomotor, emoțional-afectiv, nivel care este diferit de cel al copilului de 7 ani. Să nu uităm că copilul de 6—6 1/2 ani se caracterizează printr-o atenție mai labilă și de durată mai scurtă, organizare și percepție spațială doar relativ bine precizată, lateralizare manuală mai puțin stabilizată, schemă corporală dreapta-stînga mai fragil integrată, precizia, coordonarea și viteza mișcărilor mîinii mai reduse, sincinezii mai numeroase și mai intense (Kelemen, Bucur). Potențialul mai redus în concentrarea atenției reclamă o nevoie mai mare de mișcare și de schimbare a conținutului activității, cu excepția jocului care poate fi de durată mai mare. *Solicitarea intensă a copilului la lecție nu trebuie să depășească 20 de minute.* Oboseala la efortul intelectual apare după aproximativ 30 de minute de activitate neîntreruptă și după 2 ore de lecții. Ea este favorizată de doi factori : 1) poziția nemișcată în bancă de peste 20 minute, care reclamă un deosebit efort muscular static din partea copilului, declanșînd apariția semnelor de oboseală ; 2) participarea afectivă marcată a școlarului începător care însoțește întotdeauna audierea sau vizionarea unor povestiri, diafilme, filme etc. (G. Tănăsescu).

Normele igienice de activitate și odihnă ale copilului de 6 ani (după același autor) sînt :

1. Lecția să nu dureze mai mult de 30 de minute ; după fiecare 30 de minute de activitate se va face pauză (unii igieniști recomandă chiar la elevii mici pauze scurte pentru înviorare după fiecare 10 minute de activitate).

2. În pauze (de 10—15—20 minute) copiii vor beneficia de activități de înviorare cu caracter preșcolar (jocuri, exerciții fizice, cîntece).

3. Primele două ore de lecții vor fi urmate de materii cu o cît mai redusă solicitare neuropsihică (muzică, sport, desen, lucru manual).

4. După orele de școală, copilul va beneficia de o activitate liberă de 5—6 ore.

5. Somnul va însuma 11—11 1/2 ore din care 1—1 1/2 după amiaza.

6. Adormirea de seară nu va depăşi ora 21.

Recapitulînd şi completînd, putem spune că *prevenirea eşecului şcolar la debutul şcolarizării* presupune următoarele acţiuni :

În familie : 1) stimularea creşterii şi dezvoltării în toate planurile din primele zile de la naştere ; 2) respectarea particularităţilor şi nevoilor biologice şi psiho-sociale corespunzătoare vîrstei copilului pentru realizarea sănătăţii mintale şi psihoprofilaxie ; 3) promovarea echilibrului familial care alături de afecţiune constituie factorul principal de sănătate şi securitate.

În grădiniţe : 1) stimularea maturizării fizice, intelectuale, neuromotorii şi afective (materiale audio-vizuale din abundenţă, educaţie fizică corporală şi gestuală, educaţie ritmică şi spaţială cu muzică, desene de expresie, activităţi manuale) ; 2) depistarea timpurie a copiilor cu insuficientă maturizare neuropsihomotorie, de limbaj şi emoţional-afectivă (în care se includ şi tulburările instrumentale mai sus descrise).

În şcoală : 1) diagnosticul precoce al dislexiei-disgrafiei, expresie pedagogică a tulburărilor instrumentale care scapă examenelor medico-psihologice efectuate înaintea intrării în şcoală ; 2) metode active, individualizate ale învăţămîntului, care nu se pot concepe fără o diminuare a efectivului claselor la 20—25 elevi, învăţători care să se aplece cu răbdare şi tandreţe asupra fiecărui copil problemă, un învăţămînt mai concret, cu material didactic intuitiv la îndemîna tuturor elevilor (alfabetare, planşe demonstrative, diafilme, filme colorate etc.)

În toate aceste trei instituţii se impune respectarea cu stricteţe a normelor de igienă şi activitate pentru nivelul de vîrstă corespunzător al copilului.

Evitarea problemelor pe care le poate ridica procesul de adaptare — integrare a unui copil la începutul perioadei de şcolarizare, implică stabilirea unei strînse colaborări între învăţător, părinţi şi medici. Atenţia, răbdarea, blîndeţea, preocuparea permanentă, solicitudinea sînt atribute indispensabile ale celor în mîinile cărora sînt încredinţaţi educativ şi instructiv micii „viitori mari".

STUDIUL SUBSTANTIVULUI LA CLASELE II—IV

Prof. MIHAIL OPRESCU
Drăgăşani

Tot mai des se vorbeşte despre modernizarea programelor şi manualelor de limba română, de găsirea unor căi care să ridice pe prim plan formarea deprinderilor de vorbire şi scriere corectă, expresivă. Mai sînt necesare, încă eforturi care să şteargă obiceiul de a da cunoştinţele cu lingurita, de a îndopa pe elev cu aspecte înţelese de profesor, dar nu întotdeauna şi de elev, sau de a-i da totul mură-n gură, fără a-l pune în situaţia de a se descurca singur, de a merge pe propriile-i picioare. A renunţa la acest obicei nu înseamnă, însă, după părerea noastră, o renunţare totală la metodele şi la procedeele tradiţionale, ci a selecţiona pe cele mai valoroase, a le dezvola, găsindu-li-se noi şi noi potenţe şi a adăuga la ele alte idei, care sînt rezultatul firesc al noilor căutări, expresie a continuei modernizări a învăţămîntului nostru. În această concepţie, voi prezenta unele aspecte concrete ale predării substantivului, izvorîte din activitatea desfăşurată cu elevii.

1. *Apel la realitatea denumită substantiv.* De obicei, se spune că în studiul limbii române materialul intuitiv de bază [1] este cuvîntul, recomandîndu-se folosirea de scheme, grafice, texte, toate avînd la bază cuvintele. Este un mod specific de a intui, căci cuvîntul este un mijloc de reflectare a realităţii. (Substantivul „crin" reflectă realitatea crin, dar diferă de ea). Deci, a intui în sensul direct realitatea

[1] Vezi *Metodica predării limbii şi literaturii române* de Clara-Georgeta Chiosa.

numită crin înseamnă a prezenta crinul spre a fi privit de elevi, iar a intui în sensul realității lingvistice înseamnă a prezenta cuvîntul „crin".

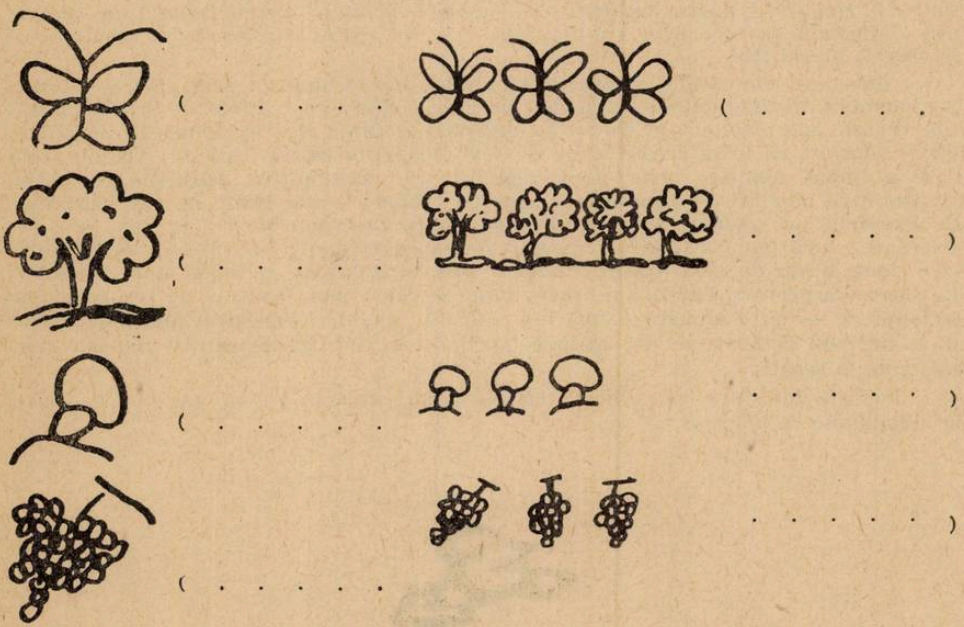
Găsirea unor soluții care să ne ajute la înțelegerea realității lingvistice în strînsă legătură cu aspectele reflectate de aceasta, constituie o necesitate de care trebuie să ținem seama. Analiza paralelă a cuvîntului și a realității reflectate, îmbinarea deci a celor două sisteme de semnalizare înlătură rigiditatea, contribuie la atragerea elevilor spre căutare, cercetare, descoperire, înlătură excesul de abstractizări, realizîndu-se o armonie care atrage pe elevi, iar gramatica nu va mai fi privită ca o... „sperietoare".

Elevii din clasele mici înțeleg mult mai bine definiția substantivului, pornind de la contemplarea directă a lucrurilor, ființelor, fenomenelor din realitate. Chiar în clasă, copiii sînt înconjurați de diferite obiecte. Privindu-le cu atenție, ei spun și scriu numele acestora, folosind cuvinte care sînt substantive. Lecția despre substantiv la clasele mici se poate face chiar în natură. Degajați, despovărați de monotonie și răceală, elevii descoperă entuziasmați atîtea și atîtea obiecte, pe care le spun sau le notează : soare, flori, pomi, fluturi, rîndunele etc. Citind aceste cuvinte în clasă, după ce au privit obiectele respective, copiii își dau seama de rolul substantivelor care le denumesc, căci prin aceste cuvinte realitatea, deși nu mai este privită direct, apare totuși în imagine.

Pornindu-se de la realitatea exprimată de cuvinte, elevii mici înțeleg foarte bine numărul substantivului. Iată un exemplu în acest sens :

„Priviți acest desen *(desenul reprezintă o floare)* și scrieți numele obiectului văzut : . . . . . Ați văzut o singură floare. Priviți și desenul acesta *(desenul reprezintă 4 flori)* și scrieți numele tuturor obiectelor văzute : . . . . . Ați observat deci mai multe obiecte. Prima dată ați scris substantivul cu formă „floare", căci ați privit o singură floare, deci un singur obiect, apoi ați scris substantivul cu altă

1. Numărul singular 2. Numărul plural



formă : „flori", căci ați privit mai multe flori, deci mai multe obiecte. Cuvîntul „floare" este la numărul singular (un singur obiect), iar cuvîntul „flori" este la numărul plural (arată mai multe obiecte). Scrieți acum la numărul singular și apoi la numărul plural substantivele care denumesc obiectele de mai sus.

Deci, substantivele : *fluture, pom, ciupercă, strugure* sînt la numărul singular, iar substantivele *fluturi, pomi, ciuperci, struguri* sînt la numărul plural.

Intuiția sub acest aspect se utilizează cu succes și pentru înțelegerea substantivelor comune și proprii, înlăturîndu-se astfel și deruta creată prin insuficienta pătrundere a sensului noțiunilor [2]. Pentru înțelegerea noțiunii de substantiv comun intuiția se poate utiliza în felul următor :

„În acest desen *(desenul reprezintă o scară)* observați o . . . . . , în acest desen *(o scară)* tot o . . . . . , iar în acest desen *(scară)* la fel observați tot o . . . . . Ați privit mai multe obiecte și apoi ați scris pentru fiecare din ele : scară, scară, scară. Deci toate obiectele respective au același nume : scară. Numele scară este comun, adică tot el este folosit pentru a numi mai multe obiecte de același fel, căci toate obiectele sînt scări. Scrieți acum numele pentru fiecare din obiectele următoare (se arată copiilor desenele mai multor obiecte : frunză, scaun, dulap).

Numele comun al tuturor obiectelor de același fel din desenele arătate sînt substantivele : . . . . . Substantivele FRUNZĂ, SCAUN, DULAP sînt substantive comune.

Apelul la realitatea exprimată de substantive este un bun prilej de explorare prin concret a semnificațiilor, de căutare a aspectelor, de înțelegere a esențialului. Pentru înțelegerea noțiunii de substantiv colectiv, profesorul prezintă materialul intuitiv direct sau prin intermediul unor planșe. De exemplu, analizîndu-se direct realitatea exprimată de substantivul „pietriș", elevii văd mai multe pietre, de unde și ideea de pluralitate, iar analizînd realitatea exprimată de substantivul „brădet", elevii văd că este vorba de mai mulți brazi. De aici se poate ajunge ușor la elementele definiției conform căreia substantivele colective au sens de pluralitate. De ce au totuși formă de singular ? Iată o întrebare care duce la reflecții serioase, iar contemplarea directă, cercetarea realităților respective oferă resurse pentru cristalizarea răspunsului. Elevii înțeleg astfel că mai mulți brazi formează totuși o singură grupare, brădetul, iar această realitate, privită direct pe planșă, este reflectată perfect prin substantivul colectiv, care are formă de singular și înțeles de pluralitate.

Substantivele mobile și epicene se înțeleg foarte bine tot prin apel la intuiție. De exemplu, prezentîndu-se un tablou pe care e desenată o ființă de sex bărbătesc (un cocoș), apoi tabloul pe care este desenată o ființă de sex femeiesc (o găină), elevii constată că între aceste ființe de sexe deosebite există deosebiri vizibile, fapt care a impus numirea celor două realități prin substantive deosebite ca formă (substantive mobile). Prezentîndu-se apoi un tablou cu altă ființă de sex bărbătesc, de exemplu un elefant, apoi desenul cu ființa corespunzătoare de sex femeiesc (elefant), elevii pot constata că nu apar deosebiri evidente de aspect exterior între cele două ființe de sexe opuse, dîndu-și mai bine seama că lipsa unor deosebiri la vederea aspectului exterior a impus numirea celor două ființe — de sex bărbătesc și femeiesc — cu o singură formă gramaticală : elefant (substantiv epicen). Exemplele de felul acestora se pot extinde, apelîndu-se la planșele pentru zoologie deja existente în școală.

Jocurile didactice gramaticale cu elemente intuitive devin pasionante, elevii le îndeplinesc cu plăcere.

[2] Vezi articolul : *De la noua programă la noile manuale de limba română*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1973 de M. Oprescu.

MEDALIOANE

PROFESORUL ȘTEFAN BÂRSĂNESCU OCTOGENAR*

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

Aruncînd punte peste epoci și făcînd legătura între generațiile dinainte și de după cele două războaie mondiale, viața profesorului Ștefan Bârsănescu se compune din năzuință și activitate, iar activitatea se exprimă, cu o consecvență exemplară și prin realizări pertinente, în domeniul educației, în procesul social cel mai important pentru prezentul și viitorul unei națiuni. Scrutînd, la venerabila-i vîrstă, viitorul cu optimism și responsabilitate, Ștefan Bârsănescu, exprimîndu-și deplina adeziune la Programul partidului, scria : „...încercăm un sentiment de satisfacție și pentru faptul că din el se desprinde ideea că problemele de educație și învățămînt trebuie să intereseze azi întreaga noastră societate" [1].

Născut în Subcarpații Buzăului, la Vipereşti, la 4 martie 1895, într-o familie de oeri bîrsani în sînul căreia a asimilat temeinic tradițiile și echilibrul moral al poporului, Ștefan Bârsănescu vine în Moldova după terminarea liceului, mai întîi în tranșeele din care, în timpul primului război mondial, a fost apărat cu îndîrjire acest pămînt românesc rămas liber. Apoi, după întregirea României, în pas cu o generație plină de speranțe, își începe studiile superioare la prestigioasa universitate ieșeană. Într-o atmosferă stimulativă, învață cu rîvnă și cu sistem și se bucură de lumina unor modele care-l vor urmări toată viața ; printre profesorii săi s-au aflat Dimitrie Gusti și Ion Petrovici, Garabet Ibrăileanu și Alexandru Philippide, Matei Cantacuzino și Petre Andrei ș.a.

Datele și cifrele care exprimă înfăptuiri sînt atît de numeroase, încît ar putea estompa semnificațiile vieții acestui activ și ales cărturar și om de școală. Cîteva sînt totuși necesare. Licențiat în drept și în filozofie în anul 1921, obține doctoratul în filozofie în anul 1925 și, apoi, diploma renumitului Zentral Institut für Erziehung und Unterricht din Berlin, în anul 1931. Asistent universitar în anul 1923, intră în anul 1933 în rîndul eminenților profesori ai Universității „Al. I. Cuza". Ca director al cunoscutei Școli normale „Vasile Lupu" din Iași (1926—1928), care a dat țării generații de dascăli cu vocație patriotică și cu patos educațional, continuă o activitate începută de un Titu Maiorescu și C. Meissner. Fiind director al Seminarului pedagogic organizează, în colaborare cu valorosul și mult prea modestul profesor D. Gafițanu, o formă de practică pedagogică a viitorilor profesori pe care am cunoscut-o nemijlocit și care merită și astăzi studiată. La Universitatea ieșeană — ca dascăl al multor serii de viitori dascăli — ține cursuri de pedagogie generală și de istoria pedagogiei, de filozofia educației și de psihologie pedagogică. Stăpînit de conștiința unei misiuni socioculturale înalte, pregătea prelegerile sau conferințele cu pasiune și migală, avea săli pline, venea cu o informație de calitate și perfect sistematizată.

Comunică în mod regulat cu zeci de specialiști din străinătate care îi cunosc și

* Acest studiu nu angajează UNESCO. unde autorul lucrează în prezent.

[1] „Contemporanul" nr. 44, octombrie 1974, p. 1—2.

îi apreciază gîndirea şi opera. A avut şi are mereu uşa deschisă şi atenţia trează pentru sutele de învăţători, profesori şi cercetători care îl vizitează spre a-l consulta ; întreabă şi răspunde neobosit, iar cînd descoperă fibra pasiunii şi a creativităţii se bucură şi se angajează total. A participat la zeci de reuniuni ştiinţifice naţionale şi internaţionale.

Angajat continuu în lectură, meditaţie şi creaţie ştiinţifică, a avut mereu prieteni printre cei pe care, cu simpatie, îi numim „oameni simpli" pentru înţelepciunea şi prospeţimea lor sufletească. Un regim riguros, debutînd fără greş la ora 6 dimineaţa şi extinzînd munca la 9—10 ore pe zi, regim punctat de „o cafeluţă", de o plimbare spre Copou, a stat şi stă la baza prodigioasei sale activităţi. Cînd, în casa de pe strada Gafencu din Iaşi, în care am locuit un timp împreună, organizăm audiţii muzicale sau ascultam traducerea lui *Faust* al lui Goethe realizată de neuitatul profesor Alex. Claudian, Şt. Bârsănescu, angajat în contemplare sau discuţie, rămînea cu noi pînă la ceasuri tîrzii ale nopţii.

Iubeşte natura, mai ales rîurile şi arborii seculari. M-a condus sau l-am condus cu emoţie spre astfel de împăraţi ai pădurilor care îţi comunică un spor de încredere şi de seninătate. A avut şi are un prieten ales şi un colaborator neobosit în doamna Florela Bârsănescu, distinsă profesoară de literatură română.

Construită fără ostentaţie, cu tenacitate şi îndrăzneală, într-o relaţie fecundă cu modele de neuitat şi pe baza unor năzuinţe oneste, viaţa profesorului Ştefan Bârsănescu este o viaţă-lecţie, aptă să degajeze semnificaţii şi învăţăminte utile celor care încearcă să fie arhitecţi ai propriilor lor personalităţi. Contrazicînd scepticismul şi labilitatea, ea face dovada că pretutindeni şi oricînd onestitatea, competenţa şi curajul constituie cel mai sigur suport al reuşitei, că valoarea specialistului este direct determinată de calitatea sa morală şi că atitudinile superioare constituie componenta cea mai importantă în formaţia unui intelectual. O singură mare ambiţie l-a animat şi îl animă — slujirea poporului prin educaţie, o singură pasiune — aflarea noutăţilor, o singură metodă pentru a izbuti — studiul sistematic, o singură armă în lupta cu viaţa — competenţa.

Aflat în plină activitate şi înconjurat, la cei 80 de ani ai săi, de generaţii de învăţători şi profesori care au temeiuri pentru a-l omagia, profesorul Ştefan Bârsănescu este un model de situat în rîndul marilor dascăli şi un creator de stil didactic. Înainte de a încerca o prezentare succintă a operei sale, dorim să subliniem faptul că activitatea sa a întrunit şi evidenţiat într-un chip original şi pilduitor elementele esenţiale ale dificilei profesiuni didactice.

A publicat 24 de lucrări voluminoase, peste 500 de studii şi articole, unele dintre ele apărute şi apreciate şi în publicistica altor ţări : Italia, U.R.S.S., Republica Federală Germania, S.U.A., Franţa, Ungaria, Belgia, Canada ş.a. În anul 1963 este ales membru corespondent al Academiei Române, în anul 1970 membru al Academiei de Ştiinţe Sociale şi Politice, iar în anul 1971 membru al Asociaţiei savanţilor celebri din Chicago (S.U.A.).

Unitate în diversitate. Există o pronunţată unitate în diversitatea temelor şi a domeniilor frecventate de profesorul Ştefan Bârsănescu în cele peste cinci decenii de activitate ştiinţifică şi publicistică. Prezentînd-o sub formă de teze, încercăm să cuprindem într-un spaţiu limitat o activitate prodigioasă.

1. Educaţia, în sensul larg al noţiunii, a îndeplinit şi îndeplineşte rolul principal în construirea profilului spiritual al unui popor şi în producerea fondului de dispoziţii, capacităţi şi atitudini superioare care constituie cel mai preţios tezaur al unei naţiuni contemporane. Prin calitatea şi randamentul ei pedagogic şi social, educaţia precede şi determină dezvoltarea economică şi culturală a popoarelor.

2. Procesul instructiv-educativ reprezintă o activitate complexă, delicată şi de lungă durată, pe baza datelor ştiinţei educaţiei, în vederea ridicării individului de la condiţia de fiinţă condusă de instinct şi impulsuri, la aceea de personalitate cu un program de viaţă, care se lasă condusă de principii morale şi de valorile culturii. Ca să dea rezultatele dorite, învăţămîntul şi educaţia au nevoie de timp, de o anumită stabilitate şi de o atmosferă de „încordare liniştită" care să favorizeze concentrarea energiilor spre atingerea obiectivelor educaţionale. Dinamismul şi schimbarea au-

tentică sînt categorii pozitive şi opuse în raport cu agitaţia sterilă sau cu modificarea superficială.

3. Educaţia trebuie să fie pertinentă în raport cu exigenţele societăţii, cît şi cu aspiraţiile tineretului. Trebuinţele societăţii şi dinamica vieţii economice şi culturale trebuie să se exprime în mod fidel în obiectivele, structurile, conţinuturile şi metodele educaţiei. Traducerea obiectivelor socio-culturale sub formă de acţiune educaţională îi obligă atît pe cercetători, cît şi pe educatori, să aibă o atitudine creatoare şi să plaseze anumite accente în activitatea lor. Interpretînd, de exemplu, Programul partidului ca *izvor de noi valori educaţionale* [2], Ştefan Bârsănescu prezintă ca prioritare pentru perioada actuală următoarele obiective : a) formarea unui om de voinţă ; b) formarea voinţei de instruire şi autoinstruire ; c) cultivarea dorinţei de colaborare şi ajutor reciproc ; d) formarea sentimentelor superioare ; e) cultivarea umanismului şi a civismului.

4. Acţiunea de orientare şi perfecţionare a educaţiei a devenit în toate ţările o lucrare complexă, vitală şi dificilă, cu incidenţe şi rezutate greu de anticipat. La toate nivelele — instituţional, judeţean sau naţional — conducerea educaţiei trebuie să se bazeze pe ştiinţa educaţiei. Pertinenţa educaţiei şi creşterea calităţii ei presupun o comunicare continuă între reflexiunea şi cercetarea pedagogică, practica educaţională şi factorii de luare a deciziilor. Militînd pentru o pedagogie deschisă spre toate ştiinţele relevante ale educaţiei şi aptă să promoveze interdisciplinaritatea în investigaţiile sale [3], Ştefan Bârsănescu a luptat cu perseverenţă şi competenţă atît împotriva amatorismului, cît şi contra tendinţei dizolvării pedagogiei în cîmpul altor ştiinţe care abordează în mod episodic şi unilateral domeniul educaţiei. Definind pedagogia ca un ca ştiinţă de sinteză, specifică unui domeniu de o complexitate excepţională — educaţia — el îi atribuie trei orizonturi sau funcţii : a) ştiinţă descriptiv-aplicativă a realităţii educative ; b) ştiinţă explorativă care cercetează eficienţa componentelor sistemului de învăţămînt (obiective, conţinuturi, metode, examene etc.) ; c) ştiinţă dialectică şi comparativă care cercetează curentele filozofico-pedagogice, raportîndu-le la evoluţia socială şi la ştiinţa educaţiei pentru a degaja concluzii şi aprecieri [4].

5. Ca factor indispensabil şi cu un rol permanent interdisciplinar în investigaţiile sale, în perfecţionarea sistemului educativ, ştiinţa educaţiei şi, în mod special, cercetarea pedagogică trebuie să se adapteze exigenţelor societăţii, anticipînd deciziile prin investigaţii şi propunînd soluţii verificate. Susţinînd teza prezenţei cercetării pedagogice în luarea deciziilor, Ştefan Bârsănescu a militat, implicit, pentru operaţionalizarea acesteia.

6. Cultivînd ideea că „o şcoală urcă sau coboară în funcţie de profesorii care o slujesc", el a făcut mereu demonstraţia că învăţămîntul, la toate nivelurile lui, are nevoie de educatori cu o formaţie completă, cu alte cuvinte de pedagogi ai ştiinţei, ai artei sau ai sportului şi nu de specialişti unilaterali, de matematicieni, de ingineri sau sportivi cantonaţi în specialitatea lor şi incapabili de a înţelege misiunea lor în formarea tineretului şi în dezvoltarea societăţii prin educaţie [5].

Domenii şi direcţii de gîndire. Profesorul Ştefan Bârsănescu a adus contribuţii care merită acest nume, fiind remarcabile, într-un număr de ramuri ale pedagogiei. Nu ne putem permite nici o prezentare exhaustivă şi nici una critică, bogată în comentarii şi sublinieri ; subliniem însă faptul notabil că o culegere de texte datate şi sistematizate în funcţie de structura ştiinţei contemporane a educaţiei şi tradusă în limbi străine de largă circulaţie ar constitui încă o afirmare a ştiinţei româneşti în arena mondială şi o contribuţie remarcabilă şi utilă în mişcarea pedagogică contemporană. În acest sens, apreciind opera *Unitatea pedagogiei ca ştiinţă* (Iaşi, 1936), dr. H. Brandsch scria : „Această lucrare este aşa de importantă, încît, dacă

---

[2] „Contemporanul", idem, p. 1—2.

[3] *Cf. Cercetările multidisciplinare şi interdisciplinare. Originea, dezvoltarea şi perspectivele lor*, Ed. Acad. R. S. România, Buc., 1972, p. 417—420 ; *Le statut des entités abstraites dans la science de l'éducation*, în *Noesis*, vol. I, Ed. Acad. R. S. România, Buc., 1974, p. 39—46.

[4] *Rolul cercetărilor istorico-pedagogice în perfecţionarea pedagogiei socialiste*, în lb. maghiară, în vol. *Nevelés-történet és szocialista pedagogia*, Budapesta, 1969.

[5] Vezi, de ex., *Tehnologia didactică*, Iaşi, 1938 ; *Pedagogia practică*, Iaşi, 1946 ; *Spre o nouă concepţie a clasei de elevi*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1970 ; *Les relations entre le professeur et l'élève*, „Revue internationale de pedagogie" nr. 4/1972.

nu poate fi tradusă în întregime, ar fi necesar să se traducă măcar concluziile, ca astfel pedagogii germani să ia cunoștință de ele". Referindu-se la aceeași carte, filozoful român Dan Bădărău scria că „de la E. Meumann și pînă astăzi nu s-a mai făcut o lucrare de sinteză în pedagogie, așa cum este lucrarea „Unitatea pedagogiei". La rîndu-i, cunoscutul filozof Eduard Spranger, fost rector al Universității din capitala R.D. Germane după al doilea război mondial, scria, în anul 1937, despre lucrarea *Politica culturii* următoarele : „noi germanii nu avem încă un studiu de acest gen".

1. Politica și pedagogia culturii constituie un domeniu în care profesorul Șt. Bârsănescu a realizat sinteze, a pus probleme și a preconizat unele soluții care își păstrează valoarea. Tratînd cultura din punct de vedere axiologic, ca o modalitate de exprimare a omului și ca un sistem de valori, iar sub raport pedagogic ca un mare mijloc de formare a personalității,[6] el a realizat o sinteză între componenta obiectivă și subiectivă a educației, sinteză indispensabilă educatorului și legiuitorului.

2. Didactica, în sensul de știință a procesului instructiv-educativ, reprezintă un domeniu frecventat cu prioritate de profesorul astăzi octogenar. De la volumul *Didactica*, apărut în anul 1935 și reeditat, pînă la ultimele studii, o evoluție interesantă, care evidențiază continuitatea și schimbările reclamate de progresele psihologiei învățăturii, ale mijloacelor tehnice etc. ar putea fi studiată cu folos. Subliniem doar faptul că „didactica" lui Șt. Bârsănescu, scrisă cu competență și predată cu talent, a fost citită și studiată, formînd generații de dascăli.

3. Epistemologia și filozofia pedagogică constituie un domeniu și o preocupare care a traversat decenii, exprimîndu-se într-o suită de studii[7] care propun soluții unor probleme metodologice fundamentale ale științei educației.

4. Pedagogia artei este domeniul în care, în colaborare, am realizat o lucrare importantă[8] și o serie de studii care au fost prezentate cu succes la congrese internaționale. Îndeosebi capitolele *educația pentru și prin artă*, tratate din unghiul didacticii, dar și al politicii școlare, se înscriu ca o contribuție la perfecționarea acestui proces educativ.

5. În fine, dar nu în ultimul rînd, istoria pedagogiei românești și universale și pedagogia istorică reprezintă domenii complexe și dificile în care Ștefan Bârsănescu aduce date, interpretări și o metodă de interpretare a căror valoare nu scapă specialiștilor. *Academia domnească din Iași* a lui Șt. Bârsănescu, afirmă un erudit cărturar grec, este „un excelent studiu"[9]. Referindu-se la recenta lucrare *Pagini scrise din istoria culturii românești* (Ed. Academiei R.S.R., 1970) criticul Paul Anghel scrie în revista „Contemporanul : „observările acestea fine, punerea în lumină a unor amănunte inedite conduc pînă la urmă la niște schimbări de optică privind capitole întregi din istoria culturii noastre vechi sau, mai circumscris, din istoria unor anume vechi instituții de cultură".

Cu privire la aceeași carte și, îndeosebi, la metodologia folosită, pedagogul Ion Orghidan observă : „Deopotrivă de valoroase sînt atît baza documentară de studiu aproape în totalitatea ei inedită, cît și elaborarea de pe această bază a unei întinse și variate teoretizări privind cultura românească din epoca arhaică și feudală"[10].

Dictonul „scripta manent" se aplică deplin profesorului Șt. Bârsănescu, ale cărui publicații au fost și vor fi reținute și valorificate. Dar, realizarea lui cea mai importantă stă probabil în faptul că este un universitar „creator de școală". Erudiția creatoare și probitatea științifică l-au ajutat să polarizeze și să mențină în juru-i energii și talente ; altruismul și pasiunea au constituit ascendentul necesar formării și orientării celor care l-au cultivat cu statornicie ; interesul nepotolit pentru noutăți l-a ajutat și îl va ajuta să-și păstreze poziția de specialist căutat și stimat.

---

[6] Vezi : *Politica culturii în România contemporană*, Iași, 1937 ; *Conceptul de pedagogie socialistă a culturii*, București, 1972.

[7] Vezi, de exemplu : *Fr. Herbart, viața, opera și gîndirea lui filozofică*, 1933 ; *Ce este filozofia culturii*, 1947 ; *Teoria evoluției și pedagogia*, în „Revista de pedagogie" nr. 5/1974.

[8] Șt. Bârsănescu, G. Văideanu, *Educația estetică*, E.D.P., Buc. 1961.

[9] Cleohile Thourkas, *Histoire de l'enseignement supérieur dans les pays balkaniques*, ed. a II-a, 1967.

[10] Ion Orghidan, *Pagini nescrise din istoria culturii românești*, Ed. Academiei, Buc., 1970.

DUMITRU SALADE LA 60 DE ANI

Conf. univ. dr. ION RADU
Conf. univ. dr. MIRON IONESCU

La 2 martie 1975, profesorul D. Salade a împlinit 60 de ani, vîrstă care îl găseşte în primele rînduri ale mişcării pedagogice de la noi din ţară : este şeful Catedrei de pedagogie şi metodică de la Universitatea „Babeş-Bolyai" din Cluj-Napoca, membru corespondent al Academiei de ştiinţe sociale şi politice, preşedintele Comisiei de orientare şcolară şi profesională de pe lîngă Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului, participant neobosit şi de înaltă competenţă la dezbaterile care privesc şcoala românească, educaţia comunistă a tinerei generaţii.

Născut în satul Daia Română, judeţul Alba, face liceul la Alba Iulia şi urmează studiile superioare la Facultatea de litere şi filozofie din Cluj, pe care le termină în anul 1938. După absolvire, ocupă succesiv timp de 8 ani funcţia de director al Oficiului de orientare profesională din Oradea, Arad şi Sibiu, pentru ca în 1946 să revină la Cluj, la Institutul psihotehnic, apoi ca director al Centrului de cercetări pentru recuperarea deficienţilor. Dobîndind o experienţă nemijlocită de cercetător şi psiholog practician, îndeosebi în domeniul orientării profesionale, este încadrat începînd din anul 1950 la Universitatea „Babeş-Bolyai", mai întîi la Catedra de psihologie ca asistent, apoi la Catedra de pedagogie, unde parcurge treptele ierarhiei universitare devenind în anul 1968 profesor — funcţie pe care o deţine şi în prezent. Între timp a obţinut titlul de doctor în ştiinţe pedagogice, cu o valoroasă lucrare despre orientarea şcolară şi profesională, în care fundamentează ideea — astăzi însuşită de toţi factorii de decizie — că această acţiune constituie o parte integrantă a procesului instructiv-educativ şi subordonată imperativelor sale majore.

În cei 25 de ani de asiduă şi eficientă muncă didactică la Universitatea din Cluj-Napoca, domnia sa a ţinut cursuri de metodica predării unor discipline şcolare, de sociologia educaţiei, de pedagogie generală şi paralel — în ultimii ani — cursul de orientare şcolară şi profesională. În decursul anilor a investit o mare energie în organizarea practicii pedagogice a studenţilor — între 1959 şi 1971 a fost directorul Cabinetului pedagogic al Universităţii din Cluj — preconizînd un sistem variat de forme organizatorice menit să-l introducă pe viitorul dascăl în vastul laborator al vieţii şcolare. Relaţiile sale cu cercetătorii mai tineri au însemnat o invitaţie la întrecere, în care partenerii oferă şi primesc deopotrivă.

Prin lucrările proprii, dintre care amintim *Preorientarea profesională a tineretului* (1947), *Ce va deveni copilul meu* (1962), *Pregătirea elevilor din clasele V-VIII pentru alegerea profesiunii* (1964), *Ce profesiune să-mi aleg* (1968), conţinutul şi metodica activităţii de orientare în şcoală a dobîndit contururi mult mai precise, indicaţiile de lucru au căpătat formă concretă. Servesc aceluiaşi scop şi lucrările în care semnează capitole de bază fiind şi redactor sau coordonator : *Contribuţia familiei la orientarea şcolară şi profesională a copiilor* (1969), *Studii de orientare şcolară şi profesională* (1971), *Contribuţii la orientarea şcolară şi profesională* (1969), *Cercurile de elevi* (1971), *Din tainele profesiunilor* .1970). La acestea se adaugă numeroase studii publicate în reviste, care atestă în ansamblul lor fineţea observaţiei, aderenţa continuă la fenomenul concret, justeţea şi realismul soluţiilor, competenţa şi orientarea sa, recunoscute ca atare — în acest domeniu — şi peste hotare.

Fac dovada aceloraşi calităţi, cercetările iniţiate în problemele educaţiei morale, ca şi cele bazate pe generalizarea unor experienţe şcolare inedite, care au oferit un bogat şi preţios material pentru îndrumarea muncii complexe a diriginţilor. Citäm în acest sens lucrări în care contribuţia sa este esenţială : *Munca profesorului diriginte* (1962), *Probleme ale muncii dirigintelui* (1964), *Educaţie şi contemporaneitate* (1972), *Educaţie prin artă şi literatură* (1973), *Culegeri de texte pentru munca educativă în clasele I-IV*, la care se adaugă şi capitole de bază în manuale de pedagogie.

Nu mai puţin importantă i-a fost activitatea socială şi obştească. Prezenţa sa activă de-a lungul anilor la dezbaterile organizate în numeroase localităţi din ţară pentru cadre didactice, pentru părinţi şi tineret, participarea neobosită la acţiuni de difuzare a ştiinţei şi la variate manifestări publice, calităţile de bun organizator în îndeplinirea sarcinilor obşteşti ş.a. i-au adus un binemeritat prestigiu în masa învăţătorilor şi profesorilor.

Între anii 1966—1969, D. Salade a îndeplinit şi funcţia de director adjunct al Institutului de ştiinţe pedagogice şi de mulţi ani de zile face parte din consiliul de conducere al Revistei de pedagogie.

Făcîndu-se ecoul pedagogilor din ţara noastră, Revista de pedagogie urează profesorului D. Salade — cu ocazia jubileului de 60 de ani — viaţă lungă şi noi succese în activitatea sa creatoare.

COLOCVIUL NAȚIONAL DE PEDAGOGIE

Manifestare științifică bienală, inițiată și organizată de Institutul de științe pedagogice, sub egida Ministerului Educației și Învățămîntului, a Academiei de Științe Sociale și Politice, cu sprijinul Comisiei Naționale pentru UNESCO, Colocviul național de pedagogie și-a desfășurat lucrările celei de-a treia ediții, la București, în zilele de 23-24 decembrie 1974. Au participat învățători și profesori, cadre didactice universitare, cercetători din cele mai variate domenii ale științei, care, prin referatele și comunicările prezentate, prin discuțiile purtate, au adus o însemnată contribuție la progresul școlii românești, în lumina documentelor celui de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român.

Din dezbateri a reieșit clar necesitatea intensificării eforturilor de perfecționare a tuturor elementelor sistemului de învățămînt, în așa fel încît acesta să pună la dispoziția economiei naționale și a celorlalte sectoare de activitate, cadre calificate, la nivelul cel mai înalt al științei și tehnicii mondiale, capabile să înțeleagă resorturile intime ale progresului, să creeze și să promoveze noul în toate sferele vieții sociale, să lupte împotriva inerției, a închistării și dogmatismului, să se devoteze cauzei comunismului.

Legarea școlii de viață, de producție, satisfacerea exigențelor raportului învățămînt — cercetare — producție sînt în funcție de raportarea precisă și totodată prospectivă a structurii, funcționalității și interdependențelor sistemului de învățămînt la modelul exigibil, prefigurat în documentele de partid și, în același timp, de măsura în care resursele tehnico-materiale și capacitatea umană (factorii responsabili și ceilalți factori implicați sau și interesați) sînt activizate în folosul realizării ordonate și neîntîrziate a modelului. Astfel, în vederea generalizării primei și apoi a celei de-a doua trepte a liceului, ca și a deschiderii totale către nivelul superior al școlii, se face necesară gîndirea mai eficace a modalităților prin care principiul egalității de acces și de șanse — expresie a democratismului socialist — să fie practicat fără nici o abatere. Îmbunătățirea rețelei școlare, orientarea școlară și profesională prin întreg procesul de instruire — educare și pentru toți tinerii, revizuirea sistemului de evaluare a randamentului școlar și a muncii cadrelor didactice, perfecționarea concursului de admitere, sporirea cerințelor față de funcționalitatea învățămîntului seral și fără frecvență, în strînsă legătură cu calificarea și promovarea cadrelor — sînt doar cîteva din căile de înfăptuire integrală a principiului amintit.

În ceea ce privește celelalte elemente ale sistemului, participanții la dezbateri au subliniat rolul director și reglator al finalităților și imperativul ca țelurilor precise politice, economice, sociale să li se găsească, prin cercetare interdisciplinară, corespondenții logici — psihologici — pedagogici, grupați într-o taxonomie a obiectivelor educaționale generale și în taxonomii pe cicluri și discipline, formulate în termeni comportamentali cît mai observabili și mai testabili. Rezultatele obținute în această direcție sînt încurajatoare.

De asemenea, se cuvine a fi adîncit și amplificat demersul științific de contemporaneizare a conținutului învățămîntului, atît față de nivelul dezvoltării științei și tehnicii, cît și privind modalitățile pedagogice optime de prezentare a achizițiilor din domeniul „cunoaștere — acțiune" (în lumina principiului integrării, folosind mai ales analiza de sarcină). Deși dezbaterile asupra tehnologiei didactice au sporit calitativ și încep să exercite o influență din ce în ce mai pozitivă asupra practicii școlare, ele trebuie să fructifice în mai mare măsură teoriile novatoare asupra instruirii și studiile recente asupra comportării umane. Semnificația majoră a renovării acestei tehnologii cere învățătorilor și profesorilor să-și propună ca orice instruire să producă o anume comportare, cît mai verificabilă, să provoace condițiile reale de mediu (în funcție de care comportarea ia naștere și se dezvoltă), să activizeze întregul ciclu de formare a comportării (percepere, conceptualizare, răspunsuri, feed back) prin condițiile respective, să intensifice influențele educative indirecte și să micșoreze influențele directe noneducative, în sfîrșit, să creeze un climat stimulator. Îmbinînd diferitele feluri de activități (de execuție, aplicare, efectuare, libere), favorizînd — prin efort și conștientizare — trecerea de la motivele extrinseci la cele intrinseci, profesorul care activizează la maximum potențialul elevilor (deci folosește metode active), manifestă comportamente centrate pe importanță, acordată producției (stabilirea variatelor metode și mijloace prin utilizarea cărora elevii își îndeplinesc sarcinile de muncă), sprijinirea producției (asigurarea fondului de idei necesar activității, facilitarea comunicării, dezvoltarea relațiilor de dependență mutuală între membrii colectivului), control, autonomie, flexibilitate, deschidere. Prin ceea ce este (personificarea celor mai înalte valori), ceea ce știe (competență), ceea ce face (capacitate strategică), profesorul sprijină pe elevi în structurarea și fortificarea atitudinilor de explorare, interpretare, informare, comprehensiune, creație, decizie, evaluare, care corelează pozitiv nu numai cu performanțele intelectuale, ci și cu obținerea succeselor general educative.

Coroborate cu cele de mai sus, se impun eforturi mai susținute pentru instaurarea evaluării obiective a randamentului școlar, care oferă educatorilor o cunoaștere continuă a elevului, spre a-i putea acorda în fiecare

moment sprijinul adecvat și totodată, informează pe elev asupra propriei evoluții. Aceasta înseamnă nu numai elaborarea unor criterii precise, operaționale (în funcție de obiective), folosirea unei diversități de procedee (orale și scrise, teste, grile de observare, procedeul „martorilor", probe nonșcolare, etc.), ci și abolirea definitivă a accepției fataliste a eșecului, înlocuirea instruirii coercitive cu cea stimulatoare, luarea în considerare a „presiunii prin întoarcere" (feedback), a evaluării asupra programelor și tehnologiei de instruire. În ceea ce privește evaluarea sistemului de învățămînt și a eficienței acestuia, modelele utilizate în prezent, deși oarecum utile ca modalități de raționament, sînt încă inadecvate ca instrumente în elaborarea deciziilor amelioratoare. Datorită lor, a reflectării post-hoc pe care se întemeiază, intrăm în criză de timp, ori timpul este una din esențialele dimensiuni ale schimbării. O schimbare ce nu se produce la momentul oportun și pe măsura cărula este concepută, nu mai aduce nimic nou și eficient, dimpotrivă, uneori barează calea progresului. Experiența mondială, pe care avem datoria s-o cunoaștem temeinic și s-o folosim creator, ne pune la dispoziție o serie de modele, elaborate pe baza teoriei sistemelor și care, ținînd seama de context, input, proces și produs, pot fi aplicate pe ansamblul învățămîntului sau pe fiecare element în parte, văzut în interacțiunile și interdependențele sale.

Participanții la lucrările Colocviului au scos în evidență că, deoarece dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului — ca subsistem autoreglator și auto-optimizator în cadrul sistemului social global pe care îl servește, depinde în mare măsură de cercetarea pedagogică, se face necesară ridicarea continuă a calității acesteia.

Pe de o parte, aici este vorba de fortificarea pedagogiei — ca știință a proiectării și conducerii acțiunii educaționale, prin selectarea, sinteza și integrarea teoriilor, a metodologiei și rezultatelor investigației din celelalte științe despre om și sociale, în vederea inventării modelelor de instruire — educare, după descoperirea regularităților de tip mediu și cu precădere a legilor care explică mișcarea, tendințele, căile de formare a omului. Iată de ce pedagogii și ceilalți oameni de știință care lucrează pentru învățămînt au datoria să-și exercite cu îndrăzneală spiritul dialectic, să nu piardă din vedere nici o clipă luminile călăuzitoare ale învățăturii marxiste și ale politicii partidului, să valorifice achizițiile pe plan mondial ale învățămîntului, să armonizeze cercetarea fundamentală cu cea aplicativă și de dezvoltare, îmbunătățind comunicarea dintre ele, să efectueze cercetări operaționale adecvate specificului și intențiilor prospective ale faptului educativ, ținînd seama de exigențele interdisciplinarității.

Pe de altă parte, se impune expansiunea investigației pedagogice prin antrenarea și stimularea unui număr din ce în ce mai mare de cadre didactice și oameni de știință, prin înființarea — în fiecare județ — a unor școli experimentale, școli pilot și școli demonstrative și activizarea lor ca puternice nuclee ale inovării și generalizării inovațiilor. Eficiența raporturilor dintre cercetare și dezvoltare în învățămînt și educație va spori și datorită îmbunătățirii selecției, pregătirii și perfecționării personalului, didactic, a optimizării relațiilor for de decizie — școală — cercetare și a coordonării și integrării investigației pedagogice pe plan național.

Acestea sînt doar cîteva din numeroasele și fecundele luări de poziții și propuneri pe care le-au generat lucrările ultimei ediții a Colocviului național de pedagogie. Ele ne conduc la concluzia că învățămîntul devine într-adevăr cea mai productivă investiție, factor esențial în continua înnoire a societății și de sporire a rentabilității economice și sociale a fiecărui individ, prin folosirea maximală a condițiilor create de partid și valorificarea deplină a potențialului uman cu care este înzestrat.

Dr. EMILIAN DIMITRIU

SIMPOZIONUL NAȚIONAL AL CADRELOR DIDACTICE LA A III-a EDIȚIE

Dedicată sărbătoririi celei de a 30-a aniversări a eliberării patriei de sub dominația fascistă și Congresului al XI-lea al P.C.R., a treia ediție a Simpozionului Național, organizat de Uniunea Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură împreună cu Ministerul Educației și Învățămîntului a pus în dezbatere tema, de covîrșitoare însemnătate, *Reconsiderarea relației profesor-elev, condiție a modernizării procesului de învățămînt.*

Pentru a sublinia caracterul și obiectivele acestei manifestări, devenită tradiție, am aminti că primul simpozion s-a axat pe *Rolul și locul educatorului în procesul de modernizare a învățămîntului,* răspunzînd cerințelor formulate de Plenara C.C. al P.C.R. din aprilie 1968, iar al doilea simpozion s-a ocupat de dezbaterea aspectelor teoretice și practice implicate în tema *Educația elevilor pentru munca productivă,* acțiuni ale căror obiective au fost clar și precis formulate în cadrul programului de educație socialistă a maselor, dezbătut de Plenara C.C. al P.C.R. din noiembrie 1971 și aprobat apoi de Conferința Națională a P.C.R. din vara anului 1972. Al treilea simpozion — prin obiective, tematică și rezultate — răspunde și cerințelor exprimate de Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1973 și sarcinilor ce revin învățămîntului din Programul partidului și din directivele adoptate la recentul Congres și reprezintă, în același timp, reflectarea specifică a contribuției cadrelor didactice la aprofundarea prevederilor Codului eticii și echității socialiste în sectorul de activitate unde începe și se înfăptuiește plămădirea personalității umane, a cetățeanului României socialiste.

Inscriind astfel simpozionul în linia acțiunilor majore ce își propun să constituie răspuns la comanda socială, apreciindu-l ca o modalitate de a exprima angajarea și preocuparea neobosită a educatorilor din țara noastră, mobilizați de sindicate, sub conducerea organizațiilor de partid, de a contribui la perfecționarea învățământului și de a se autoperfecționa continuu politic, ideologic, științific și moral, se cuvin remarcate cîteva elemente care i-au determinat profilul, amploarea și audiența în rîndul celor ce se ocupă de educația copilului.

Ca și la celelalte ediții, tematica și concepția de lucru au fost elaborate după o largă consultare a specialiștilor din frontul pedagogic, cu participarea Institutului de științe pedagogice, a Institutului de perfecționare a personalului didactic și a Uniunii societăților științifice ale cadrelor didactice. Tematica orientativă a fost publicată în revista „Tribuna școlii" la începutul anului trecut, fiind urmată de liste bibliografice, de articole de îndrumare sau de opinii, semnate de cadre competente și cu preocupări speciale referitoare la tema simpozionului. Paralel cu aceasta a fost trimisă în toate județele o scrisoare metodică pentru comisiile metodice județene de organizare a simpozionului, în cadrul cărora sindicatele din învățămînt, inspectoratele școlare și casele corpului didactic au îndeplinit un rol activ.

În numeroase județe, comisiile județene ale sindicatelor din învățămînt au inițiat o susținută acțiune de popularizare a tematicii și bibliografiei, au recomandat sau au organizat dezbateri în grupele sindicale, în cadrul consiliilor profesionale ori al comisiilor metodice, precum și expuneri la Casele corpului didactic, ajungînd ca faza județeană din perioada martie-iunie 1974 să devină o dezbatere de masă cu participanți informați asupra aspectelor pe care le implică tema, în măsură să prezinte și să susțină opinii privind efectele pozitive în activitatea educativă ale practicării unor relații în care elevul contribuie la propria sa formare. Astfel, faza județeană a simpozionului — la care au participat 25 000 cadre didactice și s-au prezentat peste 2 800 referate și comunicări — a demonstrat larga adeziune a educatorilor, care au înțeles că modernizarea procesului de învățămînt, găsirea de soluții în realizarea cerințelor actuale ale raporturilor profesor-elev nu pot fi decît rodul unor ample dezbateri, la care este necesar aportul activ și direct al celor care creează, conduc și corectează aceste raporturi. Calitatea lucrărilor prezentate și receptivitatea autorilor la observațiile și propunerile participanților au oferit condiții optime secretariatului științific pentru o selecție care să asigure reușita fazei finale.

Pentru a înfățișa cîteva aspecte caracterizatoare ale etapei finale a acestei manifestări care a avut loc la București în zilele de 22—23 decembrie 1974, amintim că ea s-a desfășurat în plenară și în 8 secții. La plenară, în fața a peste 800 cadre didactice din toate județele, au fost prezentate referatele : *Motivația politică și pedagogică a temei simpozionului* — prof. univ. dr. Traian Pop, adjunct al ministrului educației și învățămîntului ; *Perfecționarea relației profesor-elev, preocupare esențială a sindicatelor din învățămînt* — prof. Maria Stănescu, președinte al USISC ; *Fundamentarea psiho-pedagogică a relației profesor-elevi* — dr. Iulian Nica, director adjunct al Institutului de științe pedagogice. Referatele au avut menirea de a da orientare și de a integra în contextul ideologic, politic și pedagogic tema supusă dezbaterii. În cele 8 secții s-au prezentat 93 de comunicări, au participat în prima zi 615 și în a doua zi 715 cadre didactice din București și din județe, luînd cuvîntul la dezbateri 156 persoane care, în afară de contribuția la clarificarea sau la susținerea unor puncte de vedere, au făcut 207 propuneri centralizate pentru Uniunea sindicatelor, pentru Ministerul Educației și Învățămîntului, pentru I.C.P.P.D., pentru Institutul de științe pedagogice, pentru Editura didactică și pedagogică, pentru „Tribuna Școlii" și alte publicații de învățămînt, pentru Oficiul central pentru mijloace de învățămînt și alți factori interesați în bunul mers al școlii.

Sondajul efectuat asupra nivelului calitativ al comunicărilor (acțiune inițiată pentru prima oară în țara noastră cu prilejul unei manifestări științifice pe plan național) a dat următoarele rezultate : 63% dintre lucrări au fost apreciate cu „foarte bine", 31% apreciate ca „bine" și 6% ca slabe. Menționăm că indicele de discordanță în aprecieri nu depășește 3%, ceea ce conduce la acreditarea ideii că ne aflăm în fața unei evaluări corecte.

Din comunicări, dezbateri și opinii sau din propunerile înscrise în „fișa de participant", precum și din concluziile birourilor secțiilor se desprinde concluzia generală că ediția a III-a a Simpozionului național al cadrelor didactice și-a realizat obiectivele propuse. Comunicările și dezbaterile au relevat ideea că perfecționarea relației profesor-elevi constituie una din sarcinile de bază ce revin personalului didactic pentru traducerea în viață a hotărîrilor Congresului al XI-lea al P.C.R. și ale Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973. De asemenea, a rezultat aprecierea unanimă că relația profesor-elev constituie un element fundamental al sporirii valorii și acțiunii formative a procesului de învățămînt.

Dezbătînd această temă, în școli, pe localități, județe și pe țară, ea a intrat, în acest fel, în atenția și preocuparea personalului didactic din toate treptele învățămîntului general și liceal. Referatele prezentate în plenară de prof. univ. dr. Traian Pop, de prof. Maria Stănescu, de prof. Iulian Nica au fost apreciate de participanți ca studii orientative cu caracter de program de studiu și acțiune pentru cadrele didactice, pentru sindicatele din învățămînt și pentru Casele corpului didactic.

Lucrările ediției a III-a a Simpozionului național al cadrelor didactice au scos în evidență creșterea continuă a nivelului teoretic, a pregătirii pedagogice a educatorilor și, mai ales, interesul deosebit pentru introducerea în învățămînt a ideilor pedagogice moderne și novatoare. În cadrul Simpozionului, pe toate treptele sale, s-a realizat o valoroasă îmbinare a teoriei pedagogice cu practica didactică, prin prezentarea experienței cadrelor didactice, a cercetării și gîndirii pedagogice.

Relația profesor-elev, apreciată ca element vital al procesului de învățămînt și ca temă de studiu pe plan mondial, a adus în atenția noastră și păstrează și în viitor ideea că profesorul rămîne persoana centrală spre care este îndreptată atenția elevilor, ceea ce presupune evitarea autorității exagerate, cultivarea spiritului de cooperare printr-un sistem complex de relații, în care elevul este nu numai obiect, dar și subiect al educației, multiplicarea rolului educatorului ca un autentic conducător al acțiunii educaționale și reclamă imperios menținerea înaltei sale responsabilități.

ELENA COJAN

DISERTAȚIA ȘCOLARĂ-FORMĂ DE MANIFESTARE A CREATIVITĂȚII ELEVILOR

De cele mai multe ori, programele de limba română, fie pentru clasele gimnaziale, fie pentru liceu, fac referiri, aproape exclusiv, la compunerile scrise, ignorînd existența, în practica profesorilor, a compunerilor cu caracter oral. Se menționează astfel însemnătatea compunerilor de diverse feluri pentru formarea deprinderilor de exprimare, dezideratul principal al acestor lecții fiind dotarea cu o „tehnică" a exprimării scrise „necesară absolvenților în variate împrejurări ale vieții. Dar, o „tehnică" a exprimării orale, libere, ar fi cu totul inutilă pentru aceștia ? Oare, răspunsurile „chinuite" oral ale multor elevi, în diferite situații, fără o logică sesizabilă, nu constituie o dovadă și un argument pentru a discuta statutul compunerilor orale în școala generală și mai ales în liceu ?

În articolul nostru ne vom opri numai asupra unei singure forme pe care o poate îmbrăca, la clasă, compunerea orală, anume dizertația școlară. Profesorii pot urmări, prin mijlocirea dizertațiilor susținute de elevii lor, obiective dintre cele mai felurite : aprofundarea cunoștințelor de literatură, gradul de însușire a acestora ; aprecierea capacității de analiză și sinteză a elevilor, priceperea pe care o manifestă aceștia în prezentarea unei teme în mod logic, dîndu-i o coloratură personală prin felul susținerii și tăria argumentelor. Prin toate aceste obiective se verifică corectitudinea și expresivitatea exprimării autorilor de dizertații, stăpînirea solidă sau precară a valențelor limbii literare contemporane.

Bineînțeles, prima problemă pe care o ridică utilizarea dizertației școlare este cea privitoare la *forma comunicării*, la *limbajul folosit*. Se știe că majoritatea compunerilor, chiar dacă au fost pregătite oral, sînt redactate în scris și apoi recitite în fața clasei, elevii servindu-se de exprimarea scrisă. Există deosebiri esențiale între limba scrisă și cea vorbită ? În unele limbi (franceză sau greacă) deosebirile dintre limba vorbită și limba scrisă sînt evidente. În limba română, „deși aceste divergențe nu apar atît de profunde, ele sînt totuși destul de marcante și se manifestă nu numai prin utilizarea unor elemente lexicale specifice, dar și prin folosirea unor forme și construcții gramaticale deosebite" [1]. Contrar acestei opinii exprimate de Boris Cazacu, alții reduc diferențele la lexic și „amplitudinea enunțurilor", negîndu-le pe cele privitoare la „sistemul construcției gramaticale" [2].

E de la sine înțeles că prin mijloace tot mai numeroase — reviste, radio, televiziune, conferințe, carte, școală — mijloace care acționează din ce în ce mai pregnant asupra societății moderne, diferența dintre limba scrisă și cea vorbită se micșorează vizibil. În școală, însă, profesorii au de luptat cu cel puțin trei categorii de elevi : în primul rînd cu elevii în a căror vorbire curentă se păstrează particularități dialectale, apoi cu „vorbitorii" argoului școlar și ai limbajului familiar și împotriva tendinței unora de „a face stil", folosind o exprimare căutată, caracterizată prin pompasticism și prolixitate. Dacă omul cult poate vorbi în anumite împrejurări așa cum scrie, elevii se manifestă diferit prin cele două forme ale comunicării, cu toată silința profesorilor de a-i apropia, în ambele manifestări, de normele limbii literare. Iată de ce compunerile orale diferă sesizabil de cele redactate în scris. De obicei, textul scris este rezultatul unei elaborări conștiente și îndelungate. Elevul, la fel ca omul matur, acordă o importanță sporită cuvîntului scris : „scripta manent". De aceea, își alege cu grijă mijloacele de exprimare, deseori revine asupra textului pentru a-l cizela și perfecționa, iar pentru a impresiona, recurge la un întreg „arsenal de artificii literare".

Cu totul altele sînt condițiile exprimării de tip oral. Unul din marii noștri scriitori remarca tranșant existența decalajului între limba vorbită și cea scrisă la același individ, deosebirile fiind nete „între eul care scrie și eul care vorbește" [3]. Desigur, elevul, atît în compunerile scrise cît și prin cele orale, se străduiește să aibă o exprimare literară, după modelul profesorului său, după limbajul din manual sau din alte surse. Fiind pus în situația de a dezvolta oral un subiect, de a ține o dizertație deci, se pot observa cu ușurință „abaterile" de la limba scrisă. Față de exprimarea scrisă, cum am văzut, analitică, bogată în idei și formulări elaborate, cea de tip oral are un pronunțat caracter de spontaneitate, e mai concentrată, beneficiind însă de așa-numitele accesorii ale comunicării : intonația, pauzele, accentul, intensitatea, debitul verbal, la care mai putem adăuga mimica și gesticulația, deși în mai mică măsură la elevi.

Privite ca proces psihologic, elaborarea compunerilor scrise și susținerea compunerilor-dizertații se aseamănă și totuși se deosebesc. Prin ambele se urmărește îmbogățirea și nuanțarea exprimării elevilor, determinarea lor de a desfășura un proces creativ. Deosebirile nu sînt totuși de neglijat. Redactarea compunerilor scrise solicită gîndirea analitică a elevilor, elaborarea pas cu pas a ideilor și a mijloacelor de exprimare a acestora, elevii

---

[1] Boris Cazacu, *Limbă vorbită, limbă scrisă, stil oral*, în *Studii de poetică și stilistică*, Ed. pt. lit., București, 1966, p. 29—30.

[2] V. Șerban, *Teoria și topica propoziției în româna contemporană*, E.D.P., București, 1974 p. 30.

[3] Camil Petrescu, *Cum am scris romanul „Un om între oameni"*, „Contemporanul", 1954, nr. 16 (aprilie).

servindu-se de raționamente deductive, atent construite, bazate pe principiile logicii. Dizertația, susținută oral, solicită ceea ce Bruner numește gîndire intuitivă, care nu înaintează cu pași atent stabiliți, ci, prin anumite „salturi", scurtează procesul cunoașterii, ajungînd mai repede la adevărurile îndelung căutate de gîndirea analitică [4].

Imaginația, una din calitățile indispensabile omului modern, după aprecierea lui Gaston Berger, este capacitatea intelectuală care conferă compunerilor un coeficient sigur de originalitate. În timp ce la redactarea compunerilor scrise imaginația este permanent controlată, uneori încorsetată de gîndirea analitică a elevilor, în cazul compunerilor-dizertații, imaginația are un mai larg cîmp de manifestare. Am putea chiar afirma că dacă toți elevii unei clase de liceu pot redacta reușite compuneri scrise, puțini dintre ei se vor încumeta să țină în fața clasei o dizertație pe aceeași temă. Exprimarea orală se potrivește mai ales tipurilor de elevi imaginativi, înzestrați cu „darul" improvizației, cu promptitudinea inspirației. Procesul susținerii dizertației solicită gîndirea divergentă a elevilor, pe care Alain Beaudot o asimilează gîndirii creatoare. În timp ce gîndirea convergentă tinde spre aflarea răspunsului unic, gîndirea divergentă urmărește căutarea tuturor soluțiilor posibile la o problemă. Convergența tinde spre conformismul răspunsului, divergența spre multiplicitatea răspunsurilor. Convergența este inteligența omului disciplinat, rutinat, a elevului „model", e inteligența tradițională. Gîndirea divergentă produce forme noi, combină elemente considerate independente, e facultatea creatoare [5].

Compunerile, fie scrise, fie orale, sînt rezultatul unui proces creativ, inventiv și original. Astăzi, cînd accentul s-a deplasat de la „creație" ca rezultat spre „creativitate" ca proces al înțelegerii și explicării modului de a rezolva o problemă, se poate afirma că în elaborarea compunerilor participă întreaga personalitate a elevului. Sînt antrenați toți factorii creativității : gîndirea divergentă și imaginația, inconștientul și intuiția, flexibilitatea și inspirația ș.a. Fiecare într-un grad diferit, determinat de înclinațiile elevului și de tema compunerii respective. Elementul creativ din compunerile scrise ale celor mai buni elevi se materializează fie în excelente analize sau sinteze literare, fie în scurte recenzii sau microstudii, fie în creații propriuzise, cum sînt unele publicate de revista „Limbă și literatură" (pentru elevi). Toate acestea aparțin, în ghilimele, ori beletristicii, ori criticii și istoriei literare.

Dizertația, însă, prin compoziție și formă de manifestare, aparține altui gen, căruia școala noastră nu-i acordă atenția cuvenită, deși avem o frumoasă tradiție într-un trecut mai îndepărtat, deși recente și prestigioase cercetări reactualizează „Retorica și neoretorica" *. Într-adevăr, dizertația școlară aparține genului oratoric.

Bineînțeles, în condițiile de astăzi, cînd programele și manualele sînt supraîncărcate, nu vedem cum s-ar familiariza elevii cu „tainele" artei oratorice decît numai prin orele de compunere și prin puține lecții de istoria literaturii. Nu împărtășim opinia exprimată în „Metodica..." din 1973, potrivit căreia dizertația „își poate avea locul în momentul verificării cunoștințelor în oricare lecție". Ar însemna să punem semnul egalității între orice răspuns oral al elevilor și dizertație. E adevărat, conținutul dizertației la obiectul nostru nu-l pot constitui decît chestiuni de limbă și literatură. Se pretează a fi temele unor dizertații mai ales acelea care comportă un cît mai pronunțat coeficient al problematizării, sau, cel puțin, solicită elevului elucidarea unei teme care include un cît de mic grad de dificultate. Elevul să fie pus în situația de a căuta *mai multe argumente* de istorie literară, de teoria literaturii, de stilistică sau chiar din domeniul eticii, pentru a-și convinge colegii de adevărul tezei pe care o susține. Iată cîteva teme care pot constitui subiectele unor dizertații la diferite clase liceale :

1. Poezie epică și poezie lirică la scriitorii pașoptiști ; dizertație pentru anul I liceu, în cadrul unei lecții de recapitulare consacrată generației de la 1848 (teorie și istorie literară).

2. Retorica pașoptiștilor și arta oratorică a „junimiștilor" ; dizertație pentru anul II liceu, în orele afectate „Junimii" și lui Titu Maiorescu (chestiuni de retorică și teorie literară).

3. Personajele Sașa Comănești eanu și Tincuța — sau secretul fericirii în viață (probleme de etică și caracterizarea personajelor), în cadrul lecției de analiză literară a „Vieții la țară", dizertație pentru anul II liceu.

4. Componente ale profilului spiritual românesc în proza sadoveniană — dizertație pentru anul III liceu (chestiuni de istorie și sociologie literară) ; la lecția de încheiere din sistemul Sadoveanu.

5. „Ultima noapte..." a lui Camil Petrescu, un roman sau două romane ? — dizertație pentru anul IV liceu (teorie și istorie literară).

6. Scriitori calofili și anticalofili în literatura română interbelică (dizertație cu temă de stilistică), în cadrul lecțiilor de recapitulare consacrate acestei perioade ș.a.

După cum se observă, dizertația școlară ca formă a compunerii orale își justifică prezența fie în lecțiile de analiză literară, fie în cele de sinteză privind o epocă literară sau creația unui singur scriitor. Sîntem împotriva utilizării dizertației ca mijloc deliberat pentru verificarea cunoștințelor elevilor. Știind că va primi notă, autorul dizertației se va supraveghea atent, va expune oral dar liniar, logic, dar lipsit de spontaneitate, elementele care compun teza dizertației. Apăsat de verdictul notei, elevul se va strădui mai puțin „să probeze, să placă și să miște", deci să „întrunească" condițiile artei oratorice expuse cîndva de Cicero.

Care este totuși rolul profesorului în pregătirea acestor compuneri ? Se va limita la sugerarea unei minime bibliografii și la conturarea problematicii abordate. Elevul însuși va decide asupra spațiului pe care-l va acorda fiecărei părți a dizertației sale. Dacă planul sau dispoziționea dizertației, cu componentele sale : exordiul sau inventiunea, prin care se arată importanța temei abordate, narațiunea sau rezumarea faptelor care confirmă teza susținută și încheierea sau, în limbajul retoricii, „peroratiunea" — poate fi gîndită înainte rostirii dizertației, frazarea materialului strîns și sistematizat rămîne opera momentului. De exemplu, în pregătirea dizertației „Componente ale profilului spiritual românesc

---

[4] Jerome S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, Edit. științifică, 1970, p. 79—80.

[5] Alain Beaudot, *La créativité à l'école*, P.U.F., Paris, 1969, p. 22.

* *Amintim doar pe* Vasile Florescu în literatura română, pe Gérard Genette în Franța, grupul „M" de la Liège.

în opera lui Sadoveanu" elevul își poate, anterior, extrage citate pentru a ilustra aceste elemente : sentimentul viu al naturii, precumpănirea rațiunii, umor și vivacitate, spirit de măsură și înțelegere concretă a situațiilor ș.a., dar modul cum sînt ele argumentate într-o expunere închegată, printr-o logică strînsă, va constitui „creația" de moment a celui care susține dizertația. Profesorul va aprecia, fie în aceeași oră, fie cu alte prilejuri, atît valabilitatea tezei susținute, cît și limbajul prin care au fost vehiculate ideile prezentate.

Frecvența la clasă a acestor forme superioare de compuneri cu caracter oral va contribui la dispariția așa-numitului „complex" al răspunsului oral de care mai suferă unii elevi și vom avea, la examenele de bacalaureat sau de admitere în învățămîntul superior, tot mai puțini elevi „bîlbîiți" sau care citesc ad-litteram răspunsul pregătit în scris.

VISTIAN GOIA

UN STUDIU COMPARATIV ASUPRA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI GENERAL-OBLIGATORIU*

Datorită extensiei duratei sale, învățămîntul general și obligatoriu tinde să includă, alături de nivelul învățămîntului primar pe cel secundar, astfel încît asistăm la o adevărată reconstrucție a structurii sistemului educațional. Ni se pare astfel îndreptățit să apreciem că nu mai poate fi operată o distincție rigidă a problemelor școlii ca aparținînd exclusiv unui anume nivel de învățămînt. Din acest punct de vedere, școala obligatorie tinde să fie un nivel (subsistem) de învățămînt cu o funcționalitate specifică și nu doar un criteriu particular în tratarea structurilor educaționale.

Regîndirea problemelor școlii și a structurilor organizaționale, avîndu-se în vedere coordonata școlarității obligatorii, ne apare ca o cerință fundamentală a dezvoltării calității învățămîntului.

Lucrarea de pedagogie comparată *Sisteme de învățămînt general-obligatoriu* semnată de Ion T. Radu aduce un aport considerabil pentru o bună înțelegere a problemelor școlarității obligatorii, indicator principal al dezvoltării învățămîntului. În cele două mari părți ce alcătuiesc lucrarea problematica școlarității obligatorii este abordată din perspectiva a două puncte de vedere : structura organizațională a sistemelor școlare și funcționalitatea, conținutul instruirii generale și obligatorii.

Considerațiile introductive ale lucrării reprezintă un veritabil excurs în problematică, argumentînd utilitatea studiului comparativ, făcînd delimitări metodologice și precizări de terminologie. Studiul comparativ este alcătuit din 40 de țări ce au sisteme educaționale foarte diferite ca structură și nivel de dezvoltare, fapt ce permite o ilustrare largă a problemelor tratate și ajută la surprinderea aspectelor celor mai caracteristice ale dinamicii învățămîntului general-obligatoriu contemporan.

Analiza sistematică a componentelor structurale ale sistemelor educaționale este delimitată în lucrare la următoarele puncte de comparație : învățămîntul elementar (primar), învățămîntul secundar, învățămîntul tehnic și profesional.

Deosebit de utilă pentru evidențierea tendințelor evolutive ale configurației structurale a sistemelor educaționale este tipologia modelelor organizaționale ale învățămîntului primar și secundar.

O încercare de tipologie care să ia drept criteriu alături de durata sau poziția școlii în cadrul sistemului și funcționalitatea structurilor, remarcîndu-se astfel tendința spre polivalență — dincolo de care unificarea tipurilor de școli de la un anume nivel în sus nu ar fi posibilă — credem că ar fi adus un sprijin suplimentar pentru relevarea liniilor directoare după care acționează tot mai multe dintre reformele școlare de după cel de-al doilea război mondial.

Studiul competent al formelor particulare care coexistă în învățămîntul contemporan permite autorului să distingă tendințele și orientările preponderente în dinamica structurii învățămîntului general-obligatoriu, fapt căruia i se acordă un spațiu substanțial în economia lucrării.

Tendința de prelungire a duratei instruirii obligatorii este analizată în cadrul unor parametri apreciați drept fundamentali.

De asemenea este pusă în discuție problema vîrstei — atît vîrsta de începere a instruirii organizate cît și cea de încheiere a școlarității obligatorii.

Structura sistemului învățămîntului general-obligatoriu este tratată în extenso, dedicîndu-i-se cel mai mare subcapitol al lucrării. Modelul configurațional actual al învățămîntului obligatoriu, apreciază autorul, este rezultatul unor modelări ale sistemelor educaționale conform cu două direcții principale : „prelungirea progresivă a duratei instruirii obligatorii prin adăugarea a cîte unui an de studii, de cele mai multe ori la limita superioară a vîrstei instruirii obligatorii, la intervale de cîțiva ani" și „trecerea directă la școala obligatorie de 9 sau 10 ani prin completarea școlii precedente cu un ciclu avînd durata de 2 ani" (p. 60).

Analiza de detaliu a sistemelor educaționale naționale conduce pe autor la sintetizarea a trei orientări primordiale existente în structura învățămîntului obligatoriu : instruirea general-obligatorie într-un singur tip de școală, într-o pluralitate de școli de diverse tipuri sau în cadrul unor școli comprehensive.

Ultimul capitol al primei părți a lucrării este dedicat învățămîntului general-obligatoriu din România, evidențiindu-se principalele direcții de evoluție și formele concrete ale acestuia de-a lungul dezvoltării sale istorice.

Partea a doua a cărții este rezervată unor probleme legate de conținutul instruirii generale și obligatorii, plecîndu-se de la premisa că înțelegerea adecvată a structurii subsistemului instruirii obligatorii nu poate fi realizată decît „în strînsă corelație cu conținutul învățămîntului, precum și cu obiectivele urmărite și metodele educative utilizate" (p. 61).

Diversificarea conținutului învățămîntului este tratată prezentîndu-se diferitele modalități de realizare a acestuia cum ar fi : opțiunile obligatorii, disciplinele facultative, la alegere, diversificarea prin secții, activitățile ex-

* Ion T. Radu, *Sisteme de învățămînt general-obligatoriu*, Editura didactică și pedagogică, București, 1974, 262 p.

traşcolare, diferenţierea în forme de activitate şcolară. Factorii care influenţează conţinutul instrucţiei fundamentale, planurile şi programele de învăţămînt sînt alte aspecte analizate în capitole aparte.

Simpla trecere în revistă, atît cît a putut fi ea realizată în rîndurile de faţă, a problemelor dezbătute în lucrarea *Sisteme de învăţămînt general-obligatoriu* credem că este suficientă pentru a sublinia pe deplin îndreptăţit faptul că ea trebuie să fie un îndreptar indispensabil forurilor de decizie educaţională, cît şi celor mai largi categorii de oameni ai şcolii. Şi acest lucru este pe deplin valabil pentru oricare alt studiu valoros de pedagogie comparată.

VIOREL NICOLESCU

TEHNICA PROGRAMĂRII DIDACTICE*

Prima parte a lucrării, destinată problemelor generale, abordează acest domeniu încă în formare prin prisma raporturilor dintre pedagogia cibernetică şi instruirea programată. Sînt subliniate momentele semnificative care au condus de la behaviorism la instruirea programată, precum şi noile dezvoltări ale instruirii programate în condiţiile posibilităţilor de algoritmizare a procesului de instruire.

Se impune să scoatem în evidenţă un punct de vedere care poate fi extrem de productiv pentru cercetările din didactică şi anume acela cu privire la reglarea procesului de instruire. Se ştie că în instruirea clasică reglarea se realizează pe două căi : a) prin analiza răspunsurilor, b) prin oferirea unui anumit material, prin caracterul temelor etc. Cu alte cuvinte, sistemul se reglează prin *controlul efectuat asupra intrărilor şi ieşirilor*. Or, în condiţiile în care caracterul formativ al instruirii devine predominant, iar între intrări şi ieşiri au loc o serie de procese psihice pe care nu le putem controla numai prin rezultatele obţinute la ieşire, devine evident faptul că în viitor se va pune cu acuitate problema reglării acestei verigi de mijloc. Autorul consideră că teoria formării pe etape a cunoştinţelor şi acţiunilor mintale va permite organizarea experienţei de învăţare a elevului, în aşa fel încît elevul să treacă printr-un sistem de acţiuni de cunoaştere şi să se formeze în direcţia dorită de programator. Această parte se încheie cu o extindere a ideilor programării la proiectarea întregului sistem didactic, metodologie care reprezintă o contribuţie originală a autorului şi devine cunoscută sub numele de *macroprogramare*.

Partea a doua prezintă destul de succint dar suficient de clar tipurile de programe, o pondere deosebită avînd-o programele cu răspuns construit şi cu răspuns la alegere.

Probabil că partea a treia va fi cea mai des studiată de către profesorii practicieni, deoarece ea prezintă tehnica programării, oferind la zi ceea ce se cunoaşte despre elaborarea instrumentelor programei, structurarea materiei, redactarea şi validarea programei, precum şi cîteva îndrumări pentru profesorii care folosesc materiale programate. Din această parte este de remarcat utilitatea pe care o poate avea *pentru orice profesor (la orice disciplină)* studierea paginilor referitoare la definirea obiectivelor, la structurarea materiei, prin analiza pe nivele a constituenţilor, organizarea activităţii în clasă.

O ultimă parte este dedicată prezentării maşinilor de instruire, subliniindu-se avantajele pe care le poate aduce folosirea lor şi schiţîndu-se prin cîteva repere (computerele ca maşini de instruire) direcţiile de evoluţie într-un viitor nu prea îndepărtat.

Un capitol — din păcate extrem de scurt — cuprinde o trecere în revistă a domeniilor investigate de cercetătorii din ţara noastră, fără a i se da extinderea aşteptată.

Volumul conţine o bibliografie suficient de bogată, care ne duce la ideea că ar fi probabil utilă o lucrare care să cuprindă toată bibliografia de care dispune autorul (un indice bibliografic al domeniului), grupată pe subteme mari. În sfîrşit, ultimele pagini cuprind o listă de lucrări bibliografice, dicţionare de specialitate, liste de termeni, publicaţii periodice de specialitate.

După cum subliniază şi autorul în încheiere, lucrarea încearcă să contureze o imagine cît mai veridică a acestui domeniu, cu posibilităţile, avantajele şi dezavantajele lui, considerînd că entuziasmul creator al cadrelor didactice trebuie sprijinit prin cît mai multe şi variate surse de informare. Din acest punct de vedere, considerăm că prin problemele pe care le abordează şi prin profunzimea cu care este tratată fiecare dintre ele, volumul de faţă umple un gol în literatura noastră de specialitate.

DAN MIHALCA

SISTEMUL ŞCOLAR*

Cartea lui T. Wiloch constituie un ajutor preţios pentru cei care se interesează de organizarea actuală a învăţămîntului pe plan mondial, oferind informaţii referitoare la structura învăţămîntului într-o serie de ţări socialiste şi de ţări capitaliste dezvoltate.

Sistemul şcolar este tratat ca un sistem specific de instituţii care funcţionează în realitatea concretă din diferite ţări, corespund structurii social-economice şi culturale a ţării respective, care determină atît obiectivele pedagogice, cît şi modalităţile de realizare a acestora.

Partea I — Principiile şi structura învăţămîntului polonez — introduce pe cititor în organizarea învăţămîntului polonez, urmărind evoluţia acestuia de la primele şcoli pînă în prezent. *Principiile de bază ale sistemului şcolar* — cuprinse în cap. I — prezintă factorii care determină buna funcţionare a sistemului şcolar. Astfel, potrivit *principiului*

*) Eugen P. Noveanu, *Tehnica programării didactice*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1974, 227 p.

* Tadeusz Wiloch, *Ustrój szkolny* (*Sistemul şcolar*), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1973, 205 p.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

legăturii dintre sistemul școlar și realitatea țării, sistemul școlar este condiționat de o serie de factori — familie, instituții extrașcolare de educație și instrucție, instituții științifice, organizații sociale, economice etc. — care depind, la rîndul lor, de dezvoltarea acestui sistem.

Un alt principiu de bază este acela al *generalizării învățămîntului*, care presupune funcționarea cît mai eficientă a acelei părți din sistem care asigură tuturor un start școlar care să garanteze succesul specializării viitoare, atît în școală, cît și în afara școlii, prin autoinstruire. Așadar, învățămîntul general constituie o bază pentru pregătirea viitoare. Urmărindu-se istoricul generalizării învățămîntului (de 4, 7, 8, 10 ani), se arată că în învățămîntul contemporan generalizarea vizează școala medie și are tendința de a se extinde asupra studiilor postliceale. În Polonia, generalizarea învățămîntului mediu va avea loc pînă în 1980.

Principiul caracterului unitar al învățămîntului este un rezultat al schimbărilor care au loc în cadrul sistemelor școlare contemporane. El reclamă egalizarea șanselor de pregătire pînă la angajarea în munca productivă, participarea responsabilă la viața cetățenească etc.

Un alt principiu general valabil este acela al *pregătirii permanente*, pentru că nici un sistem școlar nu poate asigura o pregătire pentru toată viața. Un sistem modern trebuie să asigure fiecăruia trecerea de la un grad de învățămînt la altul, să-l formeze pentru formele extrașcolare, de autoinstruire.

Cap. II se referă la organizarea *Sistemului polonez de învățămînt*, de la primele școli, apărute în sec. al XII-lea pînă la stadiul prezentat de Comitetul experților în vederea reformei învățămîntului.

Partea a II-a cuprinde două capitole privind organizarea învățămîntului în unele țări socialiste (R. P. Bulgaria, R. S. Cehoslovacă, R. S. F. Iugoslavia, R. D. Germană, R. P. Mongolă, R. S. România, R. P. Ungară, U.R.S.S.) și în țările capitaliste dezvoltate (Anglia, Austria, Franța, R. F. Germania, Italia, Japonia, S.U.A., Suedia). Un scurt istoric al învățămîntului este urmat de prezentarea legislației, a structurii sistemului de învățămînt, de tabel cu date statistice ; la fiecare țară se dă și organizarea sistemului de învățămînt prezentat.

Întreaga lucrare se caracterizează prin concizione și precizie, oferind specialiștilor posibilitatea unei analize comparative cu privire la organizarea învățămîntului contemporan pe plan mondial.

EMILIA SUCIU

CROCHIURI DE ISTORIE LITERARĂ*

Mă încearcă un profund sentiment de bucurie și de mîndrie ori de cîte ori, în librării, înscrise pe coperte de carte, întîlnesc numele unor colegi din învățămîntul general și liceal, care în ciuda multiplelor solicitări găsesc timp să întreprindă studii de specialitate sau de metodica specialității și să-și adune concluziile în lucrări tipărite, contribuind în acest fel la îmbogățirea zestrei noastre culturale, la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului.

Recent, Victor Stoleru, profesor la Liceul nr. 25 din Capitală, ne-a oferit un asemenea prilej de bucurie semnînd volumul *Crochiuri de istorie literară*, ce se adresează deopotrivă profesorilor de literatură română și elevilor de liceu.

Cele opt titluri care alcătuiesc cuprinsul cărții surprind un orizont de preocupări care se întinde de la Petru Maior, corifeu al școlii ardelene, pînă la G. C. Nicolescu, profesor, istoric și critic literar, plecat din mijlocul nostru acum cîțiva ani.

Se remarcă prin profunzime și originalitate studiul *Literatură și știință 1893—1894* — adevărat model de prezentare a unei reviste (program, importanță, colaboratori, merite, limite etc.) —, studiul *Proza lui Victor Ion Popa* (în care, deși au lucrat independent, se întîlnesc unele concluzii la care a ajuns și un alt coleg de-al nostru, Ștefan Cristea, în monografia *Victor Ion Popa*), studiul *Umanismul lui Ion Marin Sadoveanu* și, mai ales, studiul *B. Fundoianu*, care i-a servit ca platformă de plecare pentru redactarea lucrării sale de doctorat. Prin acest studiu și în special prin teza de doctorat, V. Stoleru i-a redicat lui B. Fundoianu, în literatura română, cel mai important monument.

Menționăm, de asemenea, studiul *Preocupări pedagogice în activitatea lui Al. I. Odobescu*, care aduce în atenția lectorului de astăzi, cu spor de elemente inedite, o latură aproape uitată a „scriitorului-savant".

Prof. AUGUSTIN MACARIE

INTRODUCERE ÎN MUZICĂ

În anul 1970, a apărut, la New York, cea de-a doua ediție a volumului *Introducere în muzică*, aparținînd profesorului David. D. Boyden de la Universitatea din California.

Lucrarea, de largi proporții, destinată studierii muzicii în școală, cuprinde, succint și esențializat, un material vast, structurat pe două părți distincte : prima parte intitulată *Fundamentele* și a doua intitulată *Dezvoltarea și repertoriul muzicii*.

Volumul este însoțit de un supliment intitulat *Manualul profesorului*, care constituie un instrument de lucru extrem de prețios în mîna acestuia.

Manualul conține o eșalonare detaliată a materiei pe perioade de studii (deci o programă), precum și valoroase sugestii în cadrul fiecărui capitol referitoare la modul de efectuare a audiției, la modul testării cunoștințelor, al prezentării și demonstrării, dînd totodată profesorului libertatea de a decide asupra metodelor și procedeelor celor mai adecvate soluționării situațiilor concrete.

MARIANA VETROV

---

* Victor Stoleru, *Crochiuri de istorie literară*, Ed. Litera, Buc., 1974.

BREVIAR

A 34-a SESIUNE A CONFERINȚEI INTERNAȚIONALE A EDUCAȚIEI se va ține la Geneva, în septembrie 1975. Vor fi luate în discuție tendințele majore ale dezvoltării educației în statele membre, în cursul ultimilor ani.

Comisia pentru UNESCO a Republicii Socialiste România arată că, în vederea acestei conferințe internaționale, Ministerul Educației și Învățămîntului a organizat în țara noastră un număr de 40 de simpozioane și un colocviu național de pedagogie care a avut loc în decembrie 1974, pe tema relației profesor-elev.

●

În luna februarie a.c., INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE A FOST VIZITAT DE DR. R. H. DAVÉ, director adjunct al Institutului UNESCO pentru educație din Hamburg, coordonatorul proiectelor UNESCO privind educația permanentă, la care participă și țara noastră. În cadrul Institutului de științe pedagogice, dr. R. H. Davé a făcut o expunere în fața cercetătorilor privind proiectele UNESCO asupra educației permanente și a avut contacte cu echipa de cercetare privind educația permanentă din institut, condusă de dr. Leon Țopa. A vizitat Comisia națională română pentru UNESCO, precum și un număr de școli din București și din provincie.

●

„DOCUMENTATION ET INFORMATION PÉDAGOGIQUES" (Buletinul Biroului internațional de educație) prezintă, în nr. 191/1974, problema evaluării randamentului școlar în unele țări socialiste: R.P. Bulgaria, R.S. Cehoslovacă, R.D. Germană, R.P. Ungară, R.P. Polonă, R.S. România, U.R.S.S. Despre cercetările și studiile din țara noastră cu privire la randamentul școlar se menționează că acestea au drept punct de plecare imperativele sociale ale edificării unei societăți socialiste multilateral dezvoltate Sînt date referiri despre cercetările Institutului de științe pedagogice și sînt citate unele studii apărute în „Revista de pedagogie".

●

UN NOU PROGRAM AL UNESCO va fi tradus în viață de către Biroul internațional de educație (BIE) prin crearea, pe o perioadă de 3 ani, a unui serviciu de informații și de studii asupra inovațiilor din domeniul educației.

●

Începînd cu anul școlar 1974—1975, în Austria au început să funcționeze, experimental, primele șase ȘCOLI AVÎND UN PROGRAM CU „TIMP COMPLET" (de la ora 8 la 15,30 pentru școala primară și de la 8 și 17,30 pentru școala secundară). Programul prevede o alternanță echilibrată între studiu, odihnă și perioade în care elevii își fac temele pentru a fi liberi cînd se întorc acasă. Sîmbăta nu se țin cursuri.

●

Înainte de a termina școlaritatea obligatorie, ELEVII DIN REPUBLICA DEMOCRATĂ GERMANĂ obțin o pregătire preprofesională într-un centru politehnic integrat unei mari întreprinderi. Ei primesc o pregătire practică și tehnică de bază, fiind instruiți de către lucrători specialiști, care au și o pregătire pedagogică.

Tiparul executat sub cd. 1012 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, București
Republica Socialistă România

LEI 5

I 4071 ASTRP

revista de pedagogie

ANUL XXIV

4

APRILIE
1975

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1990 - IUL 2005 IUL 2014

— Sommaire —

Ion T. Radu et **Nicolae Oprescu :** L'école générale devant une exigence sociale : l'élimination des pertes scolaires • **Dumitru Vrabie :** L'objectivisation de l'attitude de l'élève par rapport à l'appréciation du professeur • **Ecaterina Zetu :** La nécessité de la standardisation des notes obtenues aux concours d'admission • **Ana Gabriela Negulescu :** L'optimisation de l'évaluation du rendement scolaire et l'intégration socio-professionnelle des anciens élèves du lycée • **Petru Bejenaru :** L'évaluation du rendement scolaire • **Eva Nemeth :** La vérification des connaissances à l'aide des fiches de contrôle • **Vasile Popeangă :** Le comportement pédagogique de l'éducateur dans l'activité d'enseignement — apprentissage • **Vasile V. Popescu :** L'intervention efficiente du perfectionnement du personnel enseignant dans l'élimination du surchargement des élèves • **Mircea Ifrim :** Les implications biologiques et éducationnelles de la supersollicitation scolaire • **Constantin Marinescu :** Le manuel de langue et littérature roumaine et le surchargement des élèves • **Ioan Dobre :** Sources du surchargement des élèves des lycées pédagogiques d'instituteurs • **Maria Enăşescu :** Le surchargement des élèves, réalité qui peut être dépassée • **Florian Iacomi** et **Alex. Sima :** Le rôle des classes de récupération dans la valorisation des possibilités des élèves • **Paula Constantinescu :** L'unité apprentissage — recherche — production, dimension légique majeuré de l'enseignement contemporain • **Gheorghe Cosma :** Une initiative et une expérience dans le cadre de l'instruction pratique-productive • **Ion Dobrică :** Coordonnées du système d'éducation et d'enseignement dans la République Populaire Chinoise.

Contents

Ion T. Radu and Nicolae Oprescu : General school is facing a social requirement : elimination of school losses • **Dumitru Vrabie :** The objectivity of the child's atittude towards the teacher's appraisal • **Ecaterina Zetu :** The necesity of standardizing raw scores at the entrance examination • **Ana Gabriela Negulescu :** The improvement of the measurement of the school achievement and the lycée graduate's socio-vocational integration • **Petru Bejenaru :** Evaluation of school achievement • **Eva Németh :** Checking of knowoledge with the help of control cards • **Vasile Popeangă :** The pedagogical behaviour of the teacher — a clasic factor of eliminating supercharge • **Vasile V. Popescu :** The efficient intervention of the further training of the teaching staff in the elimination of the pupils supercharge • **Mircea Ifrim :** Biological and educational implications of the school supercharge • **Const. Marinescu :** The Romanian language and literature handbook and the pupils' supercharge • **Ioan Dobre :** Sources of supercharge to the pupils of the pedagogical lycée • **Maria Enăşescu :** The pupils' supercharge, a reality that can be overpassed • **Florian Iacomi and Alex. Sima :** The Role of the reabilitation classes in turning to account of the pupils' possibility • **Paula Constantinescu :** The unity teaching — research — production, a major lawful dimension of the contemporany education • **Gheorghe Cosma :** An initiative and an experiment within the framework of practical-productive training • **Ion Dobrică :** Coordonates of the system of education and training in the Chinese People's Republic • Books — Ideas.

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, învăţ. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEŞAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANŢA SORIK.

4071.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXIV Nr. 4 APRILIE 1975

CUPRINSUL

EVALUAREA ȘI APRECIEREA RANDAMENTULUI ȘCOLAR

Ion T. Radu și Nicolae Oprescu — Școala generală în fața unei exigențe sociale: înlăturarea pierderilor școlare. 3

Dumitru Vrabie — Obiectivizarea atitudinii elevului față de aprecierea profesorului. 8

Ecaterina Zetu — Necesitatea standardizării notelor brute la concursurile de admitere. 12

Ana Gabriela Negulescu — Optimizarea evaluării randamentului școlar în perspectiva integrării socio-profesionale a absolvenților de liceu. 17

Petru Bejenaru — Evaluarea randamentului școlar. 21

Eva Németh — Verificarea cunoștințelor cu ajutorul fișelor de control. 26

ȘCOALA ȘI SUPRAÎNCĂRCAREA ELEVILOR

Vasile Popeangă — Comportamentul pedagogic al educatorului în activitatea de predare-învățare. 28

Vasile V. Popescu — Intervenția eficientă a perfecționării personalului didactic în înlăturarea supraîncărcării elevilor. 31

Mircea Ifrim — Implicațiile biologice și educaționale ale suprasolicitării școlare. 36

Const. Marinescu — Manualul de limba și literatura română și supraîncărcarea elevilor. 38

Ioan Dobre — Surse ale supraîncărcării elevilor de la liceele pedagogice de învățători. 41

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I—IV

Maria Enășescu — Supraîncărcarea elevilor, realitate ce poate fi depășită.

Florian Iacomi și Alex. Sima — Rolul claselor de recuperare în valorificarea posibilităților elevilor. 48

22914.

PREGĂTIREA TEHNICĂ-PRODUCTIVĂ ÎN ŞCOALĂ

Paula Constantinescu — Unitatea învăţare-cercetare-producţie, dimensiune legică majoră a învăţămîntului contemporan. 51

Gheorghe Cosma — O iniţiativă şi un experiment în cadrul instruirii practice-productive. 56

ŞCOALA ŞI PEDAGOGIA ÎN ALTE ŢĂRI

Ion Dobrică — Coordonate ale sistemului de educaţie şi învăţămînt în Republica Populară Chineză. 58

CĂRŢI - IDEI

Costin Ştefănescu — Conţinut şi finalitate în abordarea relaţiei profesor-elev. 61

Ion Orghidan — Colecţia „Caietele Colocviului naţional de pedagogie". 61

Victoria Popovici — Colaborarea şcoalii cu familia elevilor de clasa I. 62

Alexandru Darie — O carte despre educaţia adulţilor. 62

Gheorghe Bulgăr — Omul de la catedră. 63

Magdalena Vasilescu — Procedee de activizare a elevilor. 63

Leon Ţopa — O introducere în sociologia educaţiei. 64

Gheorghe Bunescu — Dialogul în educaţie.

Ştefan Lörincz Evitarea supraîncărcării elevilor. (Bibliografie selectivă).

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ НР. 4/1975 г.

— Содержание —

ИОН Т. РАДУ и НИКОЛАЕ ОПРЕСКУ, Общая школа перед социальными требовательностями: устранение школьных потерей ● ДУМИТРУ ВРАБИЕ, Об, ективизация поведения ученика к оценке преподавателя ● ЕКАТЕРИНА ЗЕТУ, Необходимость стандардизации валовых оценок на вступительных экзаменах ● А.Г. НЕГУЛЕСКУ, Оптимизация оценивания школьной производительности и социо-профессиональное интегрирование выпускников лицея ● П. БЕЖЕНАРУ. Оценивание школьной производительности ● Е. НАМЕТ, Проверка знаний с помощью контрольных карточек ● ВАСИЛЕ ПОПЯНГЭ, Педагогическое поведение воспитателя в деятельности преподавания и обучения ● В. ПОПЕСКУ, Усовершенствование подготовки преподавателя-основной фактор удаления перегрузки ● М. ИФРИМ, Биологические и воспитательные прикосновенности школьного перетребования ● К. МАРИНЕСКУ, Учебник румынского языка и литературы и перегрузка учеников ● И. ДОБРЕ, Источники перегрузки учеников педучилищ ● М. ЕНЭШЕСКУ, Перегрузка учеников как поправимая реальность ● Ф. ЯКОМИ и А. СИМА, Роль восстановительных классов в превращении в ценность возможностей учеников ● П. КОНСТАНТИНЕСКУ, Единство обучение-исследование-производство, законное мажорное измерение современного образования ● Г. КОСМА, Инициатива и эксперимент в области производственно-практической инструкции ● И. ДОБРИКЭ, Координаты системы воспитания и образования в Китайской Народной Республике ● КНИГИ-ИДЕИ.

ŞCOALA GENERALĂ ÎN FAŢA UNEI EXIGENŢE SOCIALE: ÎNLĂTURAREA PIERDERILOR ŞCOLARE

ION T. RADU
NICOLAE OPRESCU

1. *Pierderile şcolare — fenomen complex.* Într-un studiu anterior arătam că termenul „pierderi şcolare" (déperditions scolaires) implică inevitabil o judecată de valoare şi, dată fiind multitudinea formelor în care se produc, o analiză conceptuală se impune [1]. Unii autori, arătînd că termenul „pierderi şcolare" aparţine limbajului economiştilor, optează pentru conceptul de „eşec şcolar". Oricare ar fi conceptul întrebuinţat, el desemnează un fenomen complex. Lucrările pertinente disting în acest cadru conceptual, de obicei, trei forme : a) întreruperea şcolii (abandonul şcolar) ; b) repetenţia şi c) întîrzierea şcolară (rămînerea în urmă la învăţătură). Rezultă că eşecurile şcolare pot fi cantitative, măsurabile statistic sau calitative, care constau într-o pregătire necorespunzătoare a elevilor la un moment dat al şcolarităţii lor. Unele din ele sînt recuperabile, altele reprezintă, în fapt, pierderi iremediabile pentru învăţămînt.

Analiza acestor fenomene şi a relaţiilor dintre ele ne conduce la cîteva constatări de un real folos în abordarea problemei, în stabilirea metodologiei cercetării ei şi, mai ales, pentru găsirea soluţiilor posibile de rezolvare. Astfel, abandonul şcolar constă în întreruperea cursurilor de către elev înainte de absolvirea unui grad de învăţămînt sau la un punct intermediar, nonterminal al unei trepte de învăţămînt [2]. În cazul repetenţiei, elevul care nu părăseşte şcoala, rămîne încă un an sau mai mulţi în acelaşi an de studii, efectuînd aceeaşi activitate ca în anul precedent. Repetenţia sancţionează, prin efectuarea din nou a unui an de studii, rămînerea în urmă, rezultatele nesatisfăcătoare obţinute de elev, generînd o întîrziere în şcolarizarea acestuia. Aşadar, confirmînd întîrzierea, o transformă în eşec şcolar.

Rămînerea în urmă la învăţătură defineşte decalajul ce se instalează la un moment dat între nivelul de instruire al unui elev şi cerinţele programei şcolare la una sau mai multe discipline. Evident, rămînerea în urmă este recuperabilă şi, în măsura în care este recuperată, nu constituie propriu-zis o pierdere şcolară. Ea generează, însă, în multe cazuri, repetarea unui an de studii.

Abandonul şcolar şi repetenţia nu au aceeaşi semnificaţie. Prin efectele sale, întreruperea cursurilor constituie forma cea mai gravă a pierderilor şcolare. Faţă de abandon, repetenţia nu este o pierdere ireparabilă, întrucît elevul care repetă o clasă nu a părăsit şcoala, dar ea duce, de multe ori, la abandonarea cursurilor. Chiar şi fără să provoace părăsirea şcolii de către un elev, repetenţia reprezintă o pierdere şcolară pentru că pe de o parte reduce capacitatea sistemului de cuprindere a generaţiilor următoare, iar pe de altă parte determină o creştere a costului învăţămîntului.

Problemele privind pierderile şcolare fac obiectul a numeroase cercetări în lumea întreagă, în contextul preocupărilor de evaluare, din acest punct de vedere,

a eficacității sistemului de învățămînt *. Interesul pentru examinarea lor este explicabil. Aceste probleme se înscriu printre elementele de bază ale acțiunilor de planificare a învățămîntului, de folosire eficientă a investițiilor în domeniul instruirii generațiilor, de utilizare optimală a resurselor sociale ș.a.m.d. Eșecul scolar depășește, atît prin cauzele care-l generează cît mai ales prin consecințele sale, cadrul de funcționare a sistemului de învățămînt, el constituind un aspect, cu accentuat caracter social, al acțiunii educaționale.

În studiul de față ne propunem să abordăm cîteva probleme referitoare la *abandonul școlar*, ca formă a pierderilor în învățămînt, relevînd incidența lui asupra sistemului școlar, relația cu celelate forme de pierderi, cauzele care-l generează și, pe acest temei, să desprindem unele sugestii și propuneri în vederea înlăturării lui. Constatările și opiniile consemnate sînt rezultatul unei acțiuni de cercetare a acestui fenomen, pe care am prezentat-o anterior [1].

2. *Frecvența abandonului școlar.* Întîi, este necesar să menționăm faptul că, întrucît cercetarea asupra pierderilor școlare s-a efectuat la nivelul învățămîntului general — deci în școala generală — a fost considerat caz de abandonare a școlii elevul care a întrerupt studiile înainte de absolvirea clasei a VIII-a la cursurile de zi. Cercetarea a privit numai faptul de a fi terminat ori nu școala generală și nu a evaluat nivelul de instruire atins de subiecți. În acest consens, nu s-au avut în vedere situațiile în care unii din cei care, abandonînd cursurile de zi, au continuat, totuși, studiile prin învățămîntul seral și fără frecvență. În schimb, elevii care au trecut din școala generală obișnuită în școli speciale pentru copii cu deficiențe au fost considerați ca fiind școlarizați.

Evaluarea cazurilor de abandon, la trei generații succesive, într-un număr de 101 școli generale, a condus la următoarele date :

Promoția	Numărul elevilor care trebuiau să termine școala	Au abandonat cursurile înainte de absolvire	
		nr.	%
1963—1971	4654	365	7,8
1964—1972	4210	246	6,3
1965—1973	4315	232	5,4

Datele de mai sus, ca și examinarea lor după rezidența elevilor în urban-rural și pe cicluri de învățămînt, ne îngăduie să facem următoarele constatări mai importante :

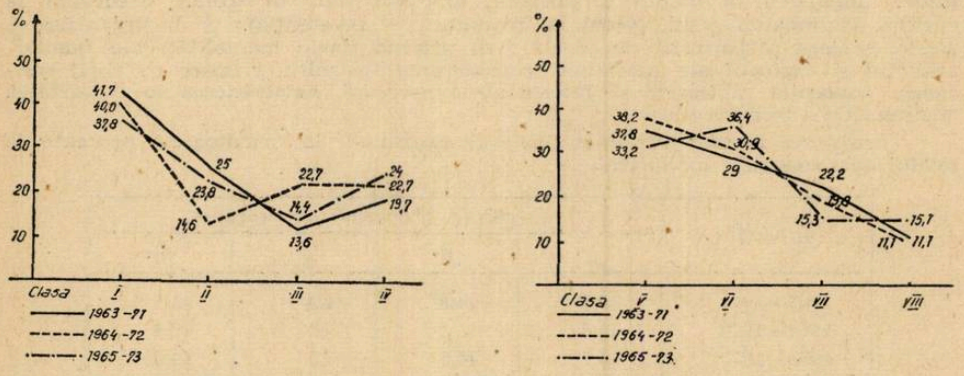
— numărul cazurilor de părăsire a școlii se micșorează de la o promoție la alta, aceasta fiind consecința îmbunătățirii continue a activității de școlarizare a efectivelor de elevi ;

— pe medii urban-rural, procentul abandonurilor este mai ridicat în unitățile din localitățile rurale decît în orașe. El variază, de la o generație la alta, între 4,2% și 7,9% în școlile urbane și între 6,0% și 7,9% în cele rurale ;

— frecvența abandonurilor nu este uniformă pe clase și nici chiar pe cicluri de învățămînt, în clasele gimnaziale înregistrîndu-se un număr mai mare de cazuri în comparație cu ciclul primar ;

* Pot fi menționate, de pildă ; studiul lui Pauli L. și Brimer M. A. asupra pierderilor școlare — ca problemă a învățămîntului în toată lumea — elaborat sub egida UNESCO și BIE (2) ; ancheta efectuată de Oficiul de Statistică al UNESCO în anul 1969 (3) ; studiul asupra cauzelor și consecințelor abandonurilor (4) fără a putea cita, aci, numeroasele cercetări și lucrări cu caracter național din diferite țări.

— frecvența cea mai ridicată, așa cum se poate observa în graficul de mai jos se prezintă la clasa I unde reprezintă între 37,8% și 41,7% din abandonurile înregistrate în ciclul primar, precum și la clasa a V-a unde reprezintă între 33,2% și 38,2% din abandonurile înregistrate în ciclul gimnazial.



Frecvența ridicată a abandonurilor la clasele de început de ciclu (I și a V-a) dezvăluie legătura strînsă între abandonul școlar și repetență, aceasta din urmă atingînd procentele cele mai mari tocmai la aceste clase.

Abandonul școlar a fost examinat în două situații, raportate la vîrsta elevilor : a) în cadrul vîrstei școlarității obligatorii, acesta constituind un „abandon prematur" și b) prin depășirea vîrstei maxime a școlarității obligatorii, pentru un anumit an de studii, în urma unor repetenții, ceea ce reprezintă un „abandon de limită". Distincția între aceste categorii este deosebit de importantă din punct de vedere metodologic și utilă prin concluziile ce se desprind ; ea permite stabilirea gradului în care fiecare din aceste situații este imputabilă școlii, precum și adoptarea unei game mai nuanțate de măsuri adecvate pentru înlăturarea acestui fenomen.

Raportul dintre cazurile de abandon „prematur" și abandon „de limită" indică, pentru două din cele trei generații luate în studiu (1963 și 1965), ponderea precumpănitoare a abandonului prematur, adică 57,8% față de 42,2% la promoția 1963 și 52,1% față de 47,9% la promoția 1965.

a) Abandonul „prematur" se datorează, în cea mai mare măsură, neajunsurilor în activitatea școlii în ceea ce privește cuprinderea și menținerea la cursuri a tuturor copiilor. În acest context, el este imputabil școlii și organelor administrației locale. Putem remarca, însă, că datorită îmbunătățirii de la an la an a activității școlilor în domeniul școlarizării, se înregistrează o micșorare a numărului cazurilor de abandon din această perioadă (de la 7,8% la 6,3%, pentru promoția 1963 și de la 5% la 4% pentru promoția 1965).

b) În ceea ce privește abandonul „de limită" acesta se produce după ce elevii au depășit vîrsta legală pentru frecventarea unei anumite clase, din cauza a două sau trei repetenții. Pe lîngă alți factori, eșecurile repetate ale unor elevi, urmate de abandonarea cursurilor, se datorează neputinței acestora de-a face față exigențelor școlare. Este concludentă din acest punct de vedere frecvența mare a abandonului de limită în clasa I primară, unde reprezintă mai mult de jumătate din numărul cazurilor înregistrate pe durata ciclului primar și între 17% și 33% din totalul cazurilor de acest fel pe toată durata școlii generale.

Cauzele care generează abandonul de limită fac necesară, între altele, extinderea capacității învățămîntului special menit să realizeze educația adecvată a copiilor care manifestă întîrziere în dezvoltarea intelectuală ca și a diverselor forme de instruire diferențiată în școala generală.

3. *Cauze ale abandonului şcolar.* La examinarea cauzelor care au provocat abandonurile au fost luaţi în considerare atît factorii care ţin de activitatea şcolii, cît şi cei exteriori acesteia, care se află în raport cu părăsirea şcolii. Unii din aceşti factori au un caracter cert cauzal în timp ce alţii au rol asociativ, părăsirea şcolii fiind provocată de o situaţie complexă. Aceştia au fost grupaţi în factori : a) cu caracter social-economic (starea economică a familiei, unitatea familiei, angajarea în muncă a tinerilor, migraţia ş.a. ; b) şcolari (frecvenţa la cursuri, schimbarea şcolii, eşecul la învăţătură — repetenţia) ; c) de organizare a reţelei şcolare (depărtarea de şcoală) ; d) privind unele mentalităţi ale familiei, atitudini şi aspiraţii ale părinţilor (considerarea instruirii primare ca fiind suficientă, concepţia că instruirea fetelor nu e necesară, neîncrederea în capacitatea copilului de a termina şcoala).

Frecvenţa acestor variabile poate fi exprimată în următoarele procente la totalul abandonurilor înregistrate :

Promoţia	Frecvenţa abandonurilor pe cauze:			
	„a“	„b“	„c“	„d“
1963—1971	39,8	44,8	1,3	14,1
1964—1972	40,6	45,2	0,8	13,4
1965—1973	40,7	44,5	0,5	14,3

Examinarea cauzelor care generează abandonarea şcolii ne conduce la cîteva concluzii mai importante şi anume :

— Frecvenţa cea mai mare a variabilelor care se află în legătură cu părăsirea şcolii de către unii copii o înregistrează cele din categoria „b“. Repetarea unei clase, mai ales atunci cînd are loc de 2—3 ori, atrage după sine, în cele mai multe cazuri, abandonarea şcolii. Este concludent, din acest punct de vedere, faptul că din totalul cazurilor de abandon, între 90% şi 96% s-au produs în urma repetenţiei. Influenţa directă şi hotărîtoare a repetenţiei asupra abandonării cursurilor ne îndreptăţeşte să considerăm că prin adoptarea unor măsuri menite să înlăture cauzele care determină repetarea unei clase, se pot diminua simţitor şi dimensiunile abandonului şcolar.

— Alături de insuccesul şcolar, cauzele social-economice („a“) reprezintă a doua categorie, ca ordine de mărime, care generează abandonul şcolar. Din studiile de caz efectuate, reiese că în cele mai multe situaţii este vorba de familii descompletate sau dezorganizate şi de migraţie a unor familii.

— Mentalitatea învechită a unor familii, referitoare la instruirea copiilor („d“), determină 13—14% din numărul total al abandonurilor. De fapt, cele mai multe cazuri de acest fel sînt reprezentate de fete, care la vîrsta de 15—16 ani se căsătoresc chiar dacă nu au terminat şcoala, precum şi de tinerii reţinuţi în familii pentru a participa la activităţi gospodăreşti.

— Organizarea reţelei şcolare, considerată unul din factorii care generează dificultăţi în frecventarea cursurilor de către unii elevi („c“) nu constituie — practic — o cauză a abandonurilor. Reţeaua existentă a şcolilor generale asigură cuprinderea tuturor copiilor de vîrstă şcolară.

4. *Cîteva concluzii şi soluţii posibile.* Pornind de la cauzele care determină cele mai numeroase cazuri de abandonare a şcolii, de la frecvenţa acestui fenomen pe cicluri de învăţămînt şi pe clase ş.a., se pot formula mai multe sugestii pentru îmbunătăţirea activităţii şcolilor în această direcţie.

Dată fiind marea varietate a cazurilor, aplicarea măsurilor adecvate implică analiza atentă a cauzelor generatoare de abandon în fiecare şcoală sau într-o zonă. Mai mult, este necesar ca personalul didactic din unităţile în care se înregistrează retrageri de la şcoală ale unor elevi, să examineze situaţia fiecărui caz stabilind măsurile ce se impun.

Ponderea mare a abandonurilor determinate de insuccesul la învăţătură al unor elevi şi frecvenţa mare a cazurilor în clasa I fac necesară cunoaşterea, în

grupa mare din grădiniță, a maturității școlare a copiilor pentru stabilirea aptitudinii de a începe școala sau, eventual, amînarea acesteia cu un an. În acest sens, apare justificată instituirea unui sistem de legătură funcțională și eficientă între învățătorii claselor I și educatoare, precum și între profesorii de la ciclul gimnazial și învățători, în vederea înlăturării abandonurilor — în proporție mare — la clasele I și a V-a.

La aceasta se poate adăuga instituirea unui sistem de examinare medico-psihologică a acelor elevi care — mai ales în primele clase ale școlii generale — nu reușesc să satisfacă adecvat cerințele școlii. Este de dorit ca această examinare să se efectueze după primul an în care unii elevi înregistrează eșecuri și, în funcție de cauzele acestora, elevii să fie integrați într-un sistem de educație diferențiată în cadrul școlilor obișnuite sau în școli speciale, după caz.

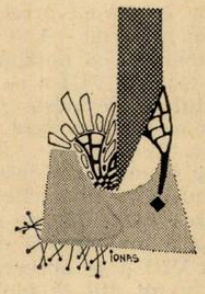
Pentru înlăturarea influențelor negative ale factorilor socio-economici asupra școlarizării unor copii, ar putea fi avute în vedere măsuri privind extinderea rețelei școlilor cu program prelungit și utilizarea rațională a burselor de școlarizare pentru primirea în internate școlare a copiilor a căror școlarizare nu este sprijinită de familie. Analizele de caz efectuate arată că numărul situațiilor de acest fel, în cadrul lotului de sondaj, pot fi soluționate în limitele numărului existent de burse.

Aplicarea măsurilor adoptate în vederea diminuării sau chiar înlăturării complete a pierderilor școlare face necesară *și introducerea unui sistem de evaluare continuă și operativă a fluxului școlar, la scara întregii rețele școlare.* Acesta ar putea fi realizat fie prin introducerea unei *fișe-cartotecă* pentru fiecare elev, la intrarea în școală, cuprinzînd numai datele strict necesare cunoașterii evoluției sale școlare, fie prin utilizarea unui *sistem de „codificare"*, aplicîndu-se un număr de cod elevilor care fac parte din aceeași promoție (cohortă).

În acest fel se pot cunoaște, anual, principalele aspecte ale procesului de școlarizare a întregului efectiv al fiecărei generații și, ceea ce este mai important, pot fi aplicate măsuri adecvate pentru remedierea disfuncțiilor care apar.

BIBLIOGRAFIE

1. Radu T. E., Oprescu N., — *Evaluarea rezultatelor învățămîntului general din punct de vedere al școlarizării generațiilor*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1974.
2. *Etude statistique sur les déperditions scolaires*, UNESCO, Paris — Généve, 1972.
3. Pauli L., Brimer, M. A. — *La déperdition scolaire — un probléme mondiale*, UNESCO — B.I.E.
4. *Les causes et les conséquences des abandons en cours d'études*, „Documentation et information pedagogique", B.I.E., nr. 182/1972.



OBIECTIVIZAREA ATITUDINII ELEVULUI FAȚĂ DE APRECIEREA PROFESORULUI

Conf. univ. dr. DUMITRU VRABIE

Ca achiziție datorată învățării (dobîndită prin educație, sau experiență personală), atitudinea are aceleași proprietăți ca și alte formațiuni învățate, putînd fi supusă unor schimbări dirijate [1]. Plecînd de la această caracteristică a atitudinii, am organizat un experiment pentru formarea prin autonotare a unei atitudini juste la elevi față de aprecierea profesorului. În această cercetare au fost cuprinse două clase — una a VIII-a (N = 30) și una a X-a (N = 33) — și am urmărit să ridicăm nivelul autoaprecierii elevilor postulînd ca efect o creștere generală a obiectivității acestora față de aprecierile școlare în general.

Întreg experimentul a fost conceput ca o suită de acțiuni cu caracter pedagogic — formativ — cuprinzînd în total cinci probe, fiecare deosebindu-se atît în formă, cît și în esență.

Prin *proba I*, avînd caracter de constatare, am urmărit să vedem măsura în care elevii reușesc să facă, pe baza experienței de care dispun, o autonotare corectă. Pentru aceasta am dat elevilor o lucrare de control obișnuită, cerîndu-le la sfîrșitul orei să-și aprecieze prin note propriile lucrări. Acestea au fost apoi corectate și notate de profesor fără să se facă observații și să se pună note direct pe caiete. Ora următoare, după ce am prezentat criteriile de notare, am restituit lucrările cu indicația ca fiecare să și-o caracterizeze și să-și pună nota pe care consideră că o merită. (Nota putea fi aceeași ca și prima, sau alta, mai mare sau mai mică.)

În final am notat diferența de scor dintre cele trei judecăți apreciative, două ale elevului (una prospectivă și alta retrospectivă) și una a profesorului. Experimentul s-a făcut la matematică, fizică și limba română pentru clasa a X-a și la chimie și biologie pentru clasa a VIII-a.

Am considerat aprecierea făcută de profesor ca etalon de obiectivitate practică, luînd notele acordate de el drept *valori de referință*. De exemplu, elevul își notează propria lucrare cu 8, iar profesorul cu 7 : am notat + 1. În consecință, am raportat datele autonotării — obținute în diferite probe — la notele profesorului și am consemnat în tabele abaterile respective.

Cînd am stabilit diferența dintre cele două judecăți apreciative ale elevului am luat ca valoare de referință prima notă. Exemplu : imediat după lucrare elevul își pune nota 8 ; ora viitoare după ce i s-au prezentat criteriile de notare și modelul rezolvării sarcinii, nota 7 : am notat cu —1.

Diferențele dintre prima autonotare și nota profesorului la matematică, pentru clasa a X-a și chimie, pentru clasa a VIII-a — care au fost primele obiecte — constituie indicii de plecare, nivelul ce definește *pre-testul* întregului experiment.

Se constată la primul obiect o tendință netă de supraevaluare, media abaterilor fiind, la matematică clasa a X-a, de + 1,33, iar la chimie, clasa VIII-a, de 0,90, ceea ce în limbajul notelor școlare este destul de mult ; aproape toate diferențele au același sens, repartizîndu-se pe abaterile pozitive : + 1, + 2 și > + 2. A doua autonotare — după prezentarea criteriilor de notare — reduce valorile abaterilor, media lor fiind la clasa a X-a matematică de 0,88, la fizică de 0,85, iar la limba română de 0,60. La clasa a VIII-a se observă aceeași tendință de scădere a valorii abaterilor : 0,70 la chimie și tot atît la biologie, scădere însă nesemnifica-

[1] Vezi : D. Vrabie, *Conceptul de atitudine în psihologia contemporană*, în : V. Pavelcu, I. Natansohn, I. Grigoraș, *Sociologia în acțiune*, Iași, 1973, pp. 117—129.

tivă. Evident, a doua autonotare a elevului este mai modestă (în medie o reducere de 0,40 la clasa a X-a și 0,20 la clasa a VIII-a). Se remarcă deja efectele fenomenului de transfer. La fizică, nivelul abaterii medii este chiar la prima probă ceva mai scăzut (1,15), pentru ca la limba română transferul să devină evident, nivelul abaterii medii fiind de 0,81. *Rămîne, însă, dominantă tendința de supraevaluare în autonotare,* abaterile repartizîndu-se mai ales pe + 1, + 2, și > + 2. Cît privește diferența dintre prima și a doua notă pe care și-o dă elevul am remarcat tendința de reducere, deși abaterile se mișcă în cadrul unui singur punct.

Ne apare clar că prima notă pe care și-o pune elevul este mult mai departe de realitate, de nota profesorului, decît a doua, care și ea nu concordă cu nota acestuia, fiind de obicei mult mai mare. Fenomenul ne apare normal : între timp elevul și-a mai completat informația, s-a confruntat cu alții, și-a descoperit, fie chiar și parțial, greșeli și omisiuni. *Parțial, dar nu complet.*

Elevul neavînd o imagine integrală a modelului, a felului cum trebuie rezolvată tema, s-a apreciat atît prima dată, cît și a doua oară nejust ; el nu a putut percepe, sesiza erorile și lacunele din lucrare decît în limita informației și capacității de care dispune. Cu alte cuvinte, el nu a putut să depășească propria lui condiție, adică limitele lui, „ignoranța" lui în momentul dat, proiectîndu-se pe sine drept „normă". Elevul a sesizat cel mult elemente omise din lipsă de timp ; el nu realizează o autonotare obiectivă decît oferindu-i modelul rezolvării sarcinii, altfel se ia pe sine drept model. Este ceea ce Jean Piaget numește „centrare". Prezentarea modelului favorizează „descentrarea". De aici *necesitatea modelului complet* pentru autocontrol și autonotare care-i permite elevului să depășească „ignoranța" de moment.

La chestionarea orală, autoaprecierea comportă aceleași dificultăți ; elevul face o apreciere centrată pe sine („egocentrată") luîndu-se pe sine drept etalon implicit. Aici, însă, poate interveni *discuția colectivă,* în măsură să releve lacune și greșeli, înlesnind astfel autoaprecierea. Efectul de „centrare pe eu" rămîne însă un reziduu inevitabil.

Datele psihologiei sociale scot în evidență fenomenul descris. În absența unor criterii de apreciere (corecte) subiectul manifestă tendința de a-l judeca pe altul după propriile sale criterii și valori ; în consecință, estimările unui evaluator sînt mai exacte pentru valori sau nivele vecine cu ale sale.

Cercetările cu privire la percepția semenilor, subliniază tendința de a construi — în aprecierea altora — bareme implicite centrate pe „eu" (pe subiectul însuși), tendința de a aduce pe alții la măsura proprie, fenomen numit „asimilare egocentrată" [2]. Observația este valabilă și în condiții școlare cînd e vorba de notarea altuia. Noi tindem să raportăm percepțiile (evaluările noastre) la noi înșine ; persoana apare ca normă a propriilor sale percepții [3]. Devine evident fenomenul „egocentrării", tendința subiectului de a se proiecta pe sine ca etalon, de a aduce spre măsura proprie estimările furnizate pentru alții.

Pentru a obține „descentrarea", depășirea propriei condiții — cel puțin într-o măsură anumită — am hotărît ca exercițiul formativ de autonotare să includă pe lîngă prezentarea criteriilor de notare și un *model extern complet* împreună cu un barem de notare care să orienteze acțiunea mintală de autoapreciere.

Proba a II-a s-a efectuat în aceleași condiții ca și prima, cu deosebirea că după ce lucrările au fost corectate de profesor în ora următoare, li s-a prezentat elevilor un *model complet* de rezolvare a sarcinii și baremul de autonotare.

Analizînd datele am constatat că se menține în continuare tendința de supraevaluare constatată cu prilejul primei probe. Totuși, față de prima probă, se înregistrează o ușoară scădere : media abaterilor fiind în clasa a X-a la matematică și fizică de 1,0, iar la limba română de 0,66. Situația este, cu unele mici deosebiri, aceeași și la clasa a VIII-a. Rămîne însă evidentă tendința de supraapreciere.

O scădere semnificativă a abaterilor am constatat atunci cînd am înregistrat diferențele între a doua autonotare a elevului și nota profesorului. Analizînd dife-

---

[2] P. Fraisse, J. Piaget (dir.), *Traité de Psychologie expérimentale,* vol. IX, Paris, P.U.F., p. 156.

[3] J. Stoetzel, *La psychologie sociale,* Flammarion, 1963, p. 109.

rențele între a doua notare și nota profesorului, comparativ cu diferențele între prima autonotare și nota profesorului am constatat cu ușurință progresul făcut de elevi în autoapreciere, rolul pozitiv pe care l-a avut asupra capacității de autoapreciere a elevilor, prezentarea modelului de rezolvare a sarcinii și baremul de autonotare. În această variantă a experimentului nostru după prezentarea modelului și a baremului de autonotare se constată o diminuare semnificativă a tendinței de supraevaluare, media abaterilor scăzînd la toate obiectele atît la clasa a X-a, cît și la clasa a VIII-a.

Din discuțiile avute cu elevii asupra felului cum și-au apreciat lucrările am constatat că chiar dacă nota elevului coincide cu a profesorului, unii nu știu să motiveze de ce și-au pus o notă sau alta.

Pornind de aici în cea de-a treia *probă experimentală* am dat elevilor o lucrare de control obișnuită : profesorul a corectat lucrările punînd nota pe fiecare ; în ora următoare după ce au fost prelucrate criteriile de notare și li s-a prezentat modelul rezolvării sarcinii împreună cu baremul de notare, s-a cerut elevilor ca în cuvinte proprii să motiveze în scris nota primită sau nota pe care consideră că o merită. Pe fiecare lucrare profesorul a pus nota respectivă care era urmată de întrebarea „De ce ?", elevul urmînd să motiveze nota primită sau pe cea pe care consideră că o merită. Exemplu : 7 (șapte) De ce ? Procedînd astfel am presupus că nota autentică a profesorului (nu presupusă ca în probele anterioare) va constitui stimulul de bază ce va canaliza gîndirea elevului în direcția dorită de noi. Elevul era obligat să se întrebe pentru ce a primit această notă și să dea un răspuns motivat la această întrebare.

Analizînd materialul obținut am constatat o diminuare și mai accentuată a tendinței de supraevaluare : la clasa a X-a media abaterilor fiind la matematică de 0,33, la fizică de 0,21, iar la limba romînă de 0,42 ; la clasa a VIII-a de 0,40 la chimie și 0,26 la biologie, majoritatea abaterilor repartizîndu-se pe diferențele pozitive (+ 1).

Analiza calitativă a datelor ne-a arătat că majoritatea lucrărilor care au fost apreciate de elevi cu aceeași notă ca și profesorul aveau note de 5 și 6 ceea ce înseamnă că nu cei mai buni elevi s-au apreciat cel mai just. Faptul că elevii și-au pus aceeași notă ca și profesorul nu este un indiciu sigur că ei au ajuns la nivelul obiectiv de autoapreciere. Din discuțiile avute cu elevii am constatat că unii din ei fiind nemulțumiți de aprecierea profesorului, dar nedorind să arate acest lucru, manifestă *un acord formal* cu aprecierea ce s-a făcut asupra lucrărilor lor. Din această cauză ei nici nu fac efortul de a motiva nota primită. Avem de-a face cu o *autoapreciere mascată ;* în acest caz elevul nu-și exprimă atitudinea reală față de notă. Această situație trebuia însă verificată.

Pornind de la constatarea anterioară *în cea de-a IV-a probă* am schimbat condițiile inițiale ale experimentului. Pentru a putea să constatăm atitudinea reală a elevului față de aprecierea profesorului era necesar *„să-l provocăm"* pe elev, *să-l impulsionăm mai mult spre dialog,* să organizăm mai bine întîlnirea acestuia cu aprecierea ce s-a făcut asupra lucrării lui. Am considerat că elevul poate fi provocat, incitat la discuție, folosind *metoda scorurilor false, fictive sau prea angajate.* Astfel, pentru ca atitudinea elevului să nu mai fie mascată de o anumită rezervă sau comoditate, am dat subiecților note mai mici sau mai mari cu un punct, note care au fost argumentate de profesor, trecînd mai ușor peste laturile pozitive ale lucrărilor și insistînd asupra lipsurilor (cînd nota era micșorată) și invers. Ora următoare după ce le-am prezentat elevilor modelul complet al rezolvării sarcinii le-am cerut să răspundă în scris, în continuarea lucrării, la următoarele probleme : 1) Analizați cu atenție observațiile făcute de profesor și raportați-le la lucrare, citind-o încă o dată. Încercați să concretizați observațiile profesorului, de exemplu : el spune că ai făcut confuzii sau ai deviat de la subiect, arată care sînt aceste confuzii și abateri ; 2) Dacă în afara observațiilor făcute de profesor constați și alte calități sau lipsuri, arată-le care sînt ; 3) Indică reacția pe care ai avut-o față de nota primită și față de observațiile făcute de profesor pe marginea lucrării ; 4) În cazul cînd nu ești de acord cu nota profesorului, arată ce notă meriți și de ce ? Arată care este nota limită : a) peste care crezi că ai obținut o notă bună

la fizică, română sau matematică (după cum este cazul) și b) sub care crezi că ai obținut o notă proastă la obiectul respectiv ? ; 6) Ce medie ai dori să ai la sfîrșitul anului la acest obiect și de ce ?

Prelucrînd materialul recoltat am constatat că la matematică, media abaterilor față de valorile de referință crește de la 0,33 (cît a fost în proba a III-a) la 0,48, iar la limba română de la 0,42 la 0,60. Aceeași tendință este și la clasa a VIII-a. Nota falsă i-a incitat pe elevi la explicații, dar i-a și dezorientat într-o anumită măsură, fapt indicat de creșterea proporției diferențelor.

Analiza răspunsurilor elevilor la întrebările prevăzute în proba a IV-a ne arată că tendința de sub și supraapreciere este în directă legătură cu nivelul de aspirație al elevului și mai ales cu locul pe care obiectul respectiv îl ocupă în proiectul de viitor al acestuia.

Proba a V-a, care încheie experimentul, s-a desfășurat în condiții identice cu prima probă, (pre-testul), adică fără modelul extern de rezolvare (tratare) și fără baremul de notare. Rezultatele sînt prezentate în tabelul nr. 1, unde se face sinteza rezultatelor experimentale.

Tabelul nr. 1

SINTEZA REZULTATELOR EXPERIMENTALE

Clasa	Disciplina școlară	Diferențe în post-test		Media diferențelor	Semnificația
		+	—		
a X-a	Matematică	1	40	—1,18	$t = 6{,}54$ $p < 0{,}1$
	Fizică	6	23	—0,51	$t = 2{,}83$ $p < 0{,}1$
	Română	10	25	—0,45	$t = 2{,}04$ $p < 0{,}5$
a VIII-a	Chimie	9	23	—0,47	$t = 2{,}06$ $p < 0{,}5$
	Șt. naturale	9	22	—0,47	$t = 2{,}08$ $p < 0{,}5$

Am reținut pentru comparație numai datele ce caracterizează momentele extreme ale experimentului : *„pre-testul"* și *„post-testul"*.

În acest scop, s-au pus în paralel abaterile acelorași elevi în proba de constatare și cea de control. Abaterile în autonotare față de valorile de referință sînt evident mai mici la încheierea experimentului. Se pune întrebarea dacă această îmbunătățire concretizată în creșterea nivelului autoaprecierii și a sprijinului critic este semnificativă sau nu ? Se poate admite — cel puțin ca ipoteză — ca diferențele să fie rezultatul întîmplării (ipoteza nulă). Pentru a infirma această ipoteză a hazardului am aplicat testul *t*, care ne-a indicat semnificația statistică a diferențelor.

După cum reiese din tabelul nr. 1, toate diferențele sînt semnificative, deci se confirmă efectul sensibil al măsurilor intreprinse. Ipoteza hazardului este astfel infirmată, fiind validată prin această ideea experimentului nostru : *un proces organizat de autonotare în care prezentăm criteriile și modelul de rezolvare a sarcinii, se răsfrînge pozitiv asupra nivelului autoaprecierii elevilor, asupra atitudinii lor față de aprecierile școlare în ansamblu.*

NECESITATEA STANDARDIZĂRII NOTELOR BRUTE LA CONCURSURILE DE ADMITERE

ECATERINA ZETU

Printre aplicațiile metodei statistice în pedagogie se găsește și analiza distribuției notelor acordate de un profesor unui colectiv oarecare de elevi, distribuție care în mod logic ar trebui să satisfacă legea colectivului normal. În felul acesta metoda statistică contribuie la ameliorarea sistemului de notare. Dar modul de distribuire a notelor variază, de regulă, de la profesor la profesor, întîmpinîndu-se greutăți în aprecierea comparativă a elevilor după notele acordate de profesori diferiți. Această deficiență a sistemului actual de notare are repercusiuni asupra modului de selecție a candidaților la examenele de admitere, în special la facultățile la care concurența este foarte mare. Numărul candidaților depășind posibilitățile de examinare ale unei singure comisii, pentru a se putea face față situației într-un timp relativ scurt, se recurge la constituirea mai multor comisii de examinare orală.

Întrucît listele candidaților se stabilesc la întîmplare, luîndu-se drept criteriu numărul de ordine la înscriere sau ordinea alfabetică, grupele de candidați ce revin diferitelor comisii pot fi considerate eșantioane reprezentative pentru totalitatea candidaților. Acest lucru ne face să presupunem că, în ansamblu, posibilitățile intelectuale și pregătirea candidaților de la comisii diferite sînt echivalente. În această situație, par principial nejustificate diferențele dintre notele acordate de aceste comisii, fapt ce avantajează candidații plasați la comisii mai indulgente și dezavantajează pe alții, plasați la comisii mai severe. Ținînd seama de faptul cunoscut în docimologie că sistemul de notare variază mult de la un profesor la altul înseamnă că subiectivitatea intervine cu o pondere destul de semnificativă.

Dacă în sistemul de notare din clasă, unde efectele sau urmările notei condiționează promovarea cu un calificativ mai mare sau mai mic sau nepromovarea, în cadrul concursurilor unde numărul de locuri este limitat și subiecții sînt admiși în funcție de media obținută, luîndu-se în considerare uneori chiar diferențele de cîteva sutimi, acest sistem (al mai multor comisii) conduce la neîndreptățirea unor candidați care plasați la o comisie mai severă sau mai puțin darnică se văd respinși, deși ca posibilități, pot fi mai buni decît alții cu note mai mari de la o altă comisie mai îndulgentă.

De aceea, credem că ar fi utilă introducerea procesului de *normalizare* prin care notele brute sînt transformate în note etalonate (sau note standard), care permit, în cadrul sistemului de notare al fiecărui profesor, aprecierea elevului sau candidatului după locul pe care îl ocupă în distribuția respectivă, prin abaterea de la valorile medii. Acest fapt ar facilita în cadrul școlii posibilitățile de comparare a elevilor proveniți de la școli diferite sau profesori diferiți, iar la concursurile de admitere s-ar putea atenua diferența de notare de la o comisie la alta. Pentru a demonstra utilitatea acestei operații vom analiza distribuțiile notelor acordate de două comisii de examinare orală la concursul de admitere la una din facultățile Universității „Al. I. Cuza" din Iași. În organizarea tabelelor de distribuție a valorilor respective, pe abscisă am înscris valorile variabilei (notele acordate candidaților), iar pe ordonată frecvența lor absolută. Distribuția

notelor acordate de comisia I (vezi tabelul nr. 1) este reprezentată în figura 1, iar distribuţia notelor acordate de comisia a II-a (vezi tabelul nr. 2) este reprezentată în figura 2.

Tabelul nr. 1

Nota	Fa	Fc
2	2	2
2⁵⁰	1	3
3	2	5
3⁵⁰	0	5
4	1	6
4⁵⁰	1	7
5	4	11
5⁵⁰	6	17
6	8	25
6⁵⁰	6	31
7	6	37
7⁵⁰	7	44
8	6	50
8⁵⁰	8	58
9	7	65
9⁵⁰	4	69
10	5	74

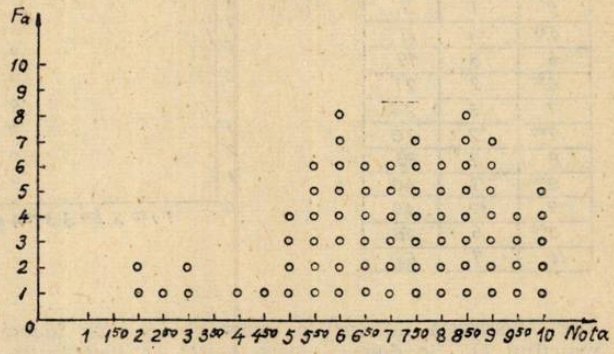


Fig. 1

Notele acordate de comisia I sînt distribuite între 2 şi 10 şi au ca valori centrale: media aritmetică $m_I = 7{,}07$ şi mediana $Md_I = 7$. Se poate formula deci concluzia următoare: media aritmetică (7,07) şi mediana (7) avînd valori foarte apropiate, distribuţia notelor din fig. 1 este apropiată de distribuţia gaussiană.

Ţinînd seama că valorile cvartile sînt $Q_1 = 5{,}59375$ şi $Q_3 = 8{,}34475$ abaterea cvartilă Q va fi: $Q = \frac{Q_3 - Q_1}{2} = 1{,}3755$

Simetria unei distribuţii, în general, este dată de relaţia:

$$Md - Q_1 = Q_3 - Md = Q$$

În cazul distribuţiei notelor comisiei I:

$$Md - Q_1 = 7 - 5{,}59375 = 1{,}40625$$

$$Q_3 - Md = 8{,}34475 - 7 = 1{,}34475$$

Deci dispresia în cvartilul Q_1 este cu puţin mai mare decît în cvartilul Q_3. Distribuţia notelor acordate de comisia I este astfel relativ simetrică şi apropiată de cea normală.

Dacă procedăm la analiza notelor acordate de comisia a II-a (tabelul nr. 2, fig. 2) constatăm că această comisie a fost mai indulgentă, distribuţia notelor acordate fiind deviată spre notele mari, iar întinderea distribuţiei fiind cuprinsă între 4 şi 10. Calculînd indicii valorilor centrale obţinem: media aritmetică $m_{II} = 7{,}62$ şi mediana $Md_{II} = 7{,}89$. Mediana se distanţează faţă de media aritmetică în cazul acestei distribuţii mai mult decît în cazul distribuţiei precedente. În acelaşi timp, valorile cvartile sînt: $Q_1 = 5{,}797$ iar $Q_3 = 8{,}861$, iar abaterea cvartilă $Q = 1{,}532$.

$$Md - Q_1 = 7{,}89 - 5{,}797 = 2{,}093$$

$$Q_3 - Md = 8{,}861 - 7.89 = 0{,}971$$

Tabelul nr. 2

Nota	F_a	F_c
2	0	
2^{50}	0	
3	0	
3^{50}	0	
4	6	6
4^{50}	0	6
5	1	7
5^{50}	4	11
6	8	19
6^{50}	2	21
7	3	24
7^{50}	2	26
8	7	33
8^{50}	7	40
9	10	50
9^{50}	6	56
10	7	63

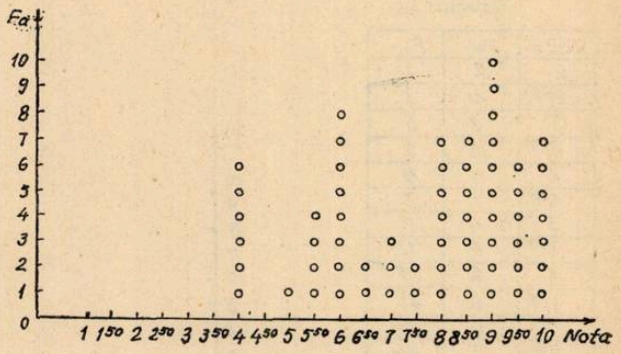


Fig. 2

Deci, dispersia notelor în cvartilul Q_3 este foarte mică comparativ cu cea din cvartilul Q_1. Se demonstrează astfel că distribuţia notelor acordate de comisia a II-a este mult deviată spre dreapta, distribuţie ce n-ar permite în condiţii normale selectarea corectă a candidaţilor cînd numărul de locuri disponibil este foarte mic.

Această analiză comparativă a distribuţiilor notelor acordate de cele două comisii ne-a determinat să considerăm necesară transformarea notelor brute în note standard ce ar permite clasificarea candidaţilor după locul pe care îl ocupă în distribuţia respectivă prin abaterea de la medie, fapt ce ar atenua diferenţele de notare de la o comisie la alta.

Relaţia ce permite calcularea notelor standard (z) este :

$$Z = \frac{x-m}{\sigma} \text{ unde :}$$

Z = nota standard
m = media aritmetică a notelor comisiei respective
σ = abaterea standard a distribuţiei notelor

Abaterile standard ale distribuţiilor respective calculate după formula :

$$\sigma = \sqrt{\frac{\Sigma f_i x_i^2}{N} - m^2}$$

unde

x_i = notele brute
f_i = frecvenţele lor absolute
m = media aritmetică
N = numărul de candidaţi

sînt: $\sigma_I = 1{,}91$ şi $\sigma_{II} = 1{,}87$

După formula de mai sus pentru calculul lui Z, vom stabili valorile standard ale notelor brute acordate de cele două comisii de examen în ordinea lor descrescătoare :

Pentru nota 10 :

$$Z_I = \frac{10 - 7{,}07}{1{,}91} = 1{,}533$$

$$Z_{II} = \frac{10 - 7{,}62}{1{,}87} = 1{,}2727$$

Deci valoarea standard a notei 10 acordată de comisia I este superioară valorii standard a aceleiași note acordate de comisia a II-a, aceasta datorită abaterii mai mari de la medie a notei respective, abatere datorată ponderii mai ridicate acordate notelor anterioare.

Pentru nota 9,50 :

$$Z_I = \frac{9{,}50 - 7{,}07}{1{,}91} = 1{,}2723$$

$$Z_{II} = \frac{9.50 - 7{,}62}{1{,}87} = 1{,}005$$

Deci valoarea notei 9,50 acordată de comisia I se apropie mult de cea a notei 10 acordată de comisia a II-a.

Pentru nota 9 :

$$Z_I = \frac{9 - 7{,}07}{1{,}91} = 1{,}01$$

$$Z_{II} = \frac{9 - 7{,}62}{1{,}87} = 0{,}7379$$

Deci nota standard a notei brute 9 acordată de comisia I se situează înaintea notei standard corespunzătoare notei 9,50 acordată de comisia a II-a.

Prin exemplificările de mai sus, apare evidentă diferența de valoare a aceleiași note brute acordate de cele două comisii.

Făcînd clasificarea primilor 60 de candidați prezentați la cele două comisii după notele lor standard se obține situația prezentată în tabelul nr. 3.

În aceste condiții constatăm că din cei 60 de candidați clasificați primii în ordinea notelor standard, 37 provin dintre cei examinați de prima comisie cu note brute între 10 și 7,50 inclusiv, iar restul 22 dintre cei examinați de a doua comisie, dar cu note brute numai de 10, 9,50 și 9.

În cazul în care selecția s-ar fi făcut după notele brute, ar fi fost admiși 30 de candidați de la comisia a II-a și 24 de la comisia I cu note între 10 și 8,50 inclusiv (iar restul de 6 selecționîndu-se dintre cei cu nota 8 de la ambele comisii). În același timp tabelul indică trecerea pe un loc secund a candidaților cu 8,50 și 8 de la comisia a II-a în favoarea acelora cu 8 și 7,50 de la comisia I. În aceste condiții, calculele de normalizare duc la echivalențe între sisteme diferite de notare și la posibilitatea ierarhizării candidaților la un concurs într-un mod obiectiv. În afară de aceasta, introducerea sistemului de standardizare ar avea un efect pozitiv asupra sistemelor de notare ale comisiilor în genere, exercitînd rolul unui factor de ponderare a tendințelor de supra sau subapreciere a răspunsurilor candidaților.

Cercetarea întreprinsă de noi se înscrie printre eforturile științei docimologiei pentru obținerea unei obiectivități crescute în sistemul de notare.

Ținînd seama de faptul că modul de apreciere al profesorilor nu poate fi tipizat și că în mod firesc sistemele de notare îmbracă o formă personală, introducerea unui sistem de prelucrare a notelor brute oferă condiția prin care

Tabelul nr. 3

Nr. crt.	Nota standard	Comisia I	Comisia II	Nota brută
1	1,533	I		10
2		I		10
3		I		10
4		I		10
5		I		10
6	1,2727		II	10
7			II	10
8			II	10
9			II	10
10			II	10
11			II	10
12			II	10
13	1,2723	I		9 50
14		I		9 50
15		I		9 50
16		I		9 50
17	1,01	I		9
18		I		9
19		I		9
20		I		9
21		I		9
22		I		9
23		I		9
24	1,005		II	9 50
25			II	9 50
26			II	9 50
27			II	9 50
28			II	9 50
29			II	9 50
30	0,748	I		8 50

Nr. crt.	Nota standard	Comisia I	Comisia II	Nota brută
31		I		8 50
32		I		8 50
33		I		8 50
34		I		8 50
35		I		8 50
36		I		8 50
37		I		8 50
38	0,7379		II	9
39			II	9
40			II	9
41			II	9
42			II	9
43			II	9
44			II	9
45			II	9
46			II	9
47			II	9
48	0,487	I		8
49		I		8
50		I		8
51		I		8
52		I		8
53		I		8
54	0,473	I		7 50
55		I		7 50
56		I		7 50
57		I		7 50
58		I		7 50
59		I		7 50
60		I		7 50

notele obținute să poată reprezenta o echivalență între ele în sisteme de apreciere diferite. Considerăm acest fapt cu valoare deosebită în cazul concursurilor de admitere, dar cu valoare și pe planul activității școlare, atunci cînd este necesară aprecierea valorii unui elev prin comparație diferențiată pe materii (prin compararea notelor obținute la profesori diferiți) cît și în posibilitatea de a stabili un raport între doi elevi proveniți de la profesori diferiți. Fără îndoială că procesul standardizării ridică, în aplicațiile sale, o serie de greutăți care nu sînt de depreciat, dar ele rămîn pe un plan secundar în raport cu obiectivitatea crescută pe care o prezintă.

OPTIMIZAREA EVALUĂRII RANDAMENTULUI ȘCOLAR ÎN PERSPECTIVA INTEGRĂRII SOCIO-PROFESIONALE A ABSOLVENȚILOR DE LICEU

ANA GABRIELA NEGULESCU

Reținem sub titlul de mai sus cîteva secvențe din experimentul vizînd un sistem îmbunătățit de examinare, apreciere și promovare școlar-socială, variantă optimă de bacalaureat, experiment avînd la bază rezultatele unei analize longitudinale a unui ciclu liceal, deci o evaluare finală, normativă.

Concepute intenționat ca un sistem menit să măsoare progresul la învățătură, actualele modalități de apreciere se dovedesc mai puțin apte de a ține pasul cu înnoirile de structură ale educației moderne, ale învățămîntului actual.

Obligativitatea notelor, a tezelor, a extemporalelor, a mediilor trimestriale are partea sa de contribuție la asimilarea unui anumit cuantum de cunoștințe, dar aceasta constituie mult prea puțin în raport cu obiectivele învățămîntului socialist. Asemenea mijloace se dovedesc incapabile să măsoare și să stimuleze o seamă de parametri fundamentali pentru dezvoltarea personalității elevului, pentru pregătirea lui de a ocupa un loc bine definit în efortul de edificare umană, tehnologică și socială al colectivității.

Nota înglobează în prea mare măsură *momentul* procesului instructiv în dauna acumulărilor de durată, în dauna stimulării potențelor reale de pregătire în vederea unei munci utile societății, în vederea înfloririi propriei personalități. După bacalaureat, mirajul unor specialități, tehnice sau umaniste, face ca în mod firesc, anumite facultăți să-i polarizeze îndată pe absolvenții cu mediile cele mai mari. În condițiile unei mari concurențe este firesc ca an de an sute de elemente deosebit de dotate să cadă pradă nu atît ambiției proprii sau hazardului, cît unui sistem învechit de promovare școlar-socială, faptului că acest sistem nu își poate asuma în actuala configurație, menirea unei distribuiri optime, superioare, a cuantumului de talent și inteligență al fiecărui contingent școlar.

Factor incidental de decizie în alegerea viitoarei specialități, neînzestrat cu valoarea unei atestări de vocație, expresia cifrică tradițională a aprecierii școlare nu poate concura — cel mai adesea — cu „bursa înscrierilor", cu unele raționamente de ordin familial (de genul : „Părinții mei, filologi, mi-au oferit imaginea dezamăgirii lor. Deși simțeam aceeași chemare, urmez Facultatea de calcul și cibernetică economică..."), nu poate să contrabalanseze într-un fel sau altul goana generală după meditații.

Cît privește încadrarea în producție ca atare, la absolvirea liceului aceasta oferă uneori în investigarea noastră, fie o posibilitate pentru urmarea facultății la seral, fie ca o experiență de viață intermediară, în domenii alese la întîmplare, înaintea unei noi „încercări la facultate". Din declarațiile lor, unii absolvenți de liceu sînt handicapați în producție, în raport cu absolvenții școlii profesionale sau de liceu industrial.

Astfel, cercetarea amintită, analiza longitudinală ne-a determinat și o deschidere mai amplă a obiectivelor experimentului pentru etapa următoare, punîndu-ne cu acuitate asemenea probleme : Cît din liceu — din suma de cunoștințe deprinderi și atribute de personalitate pe care acesta le transmite, le cultivă și le consolidează — este cu adevărat viabil, ulterior, în viață, în societate ? Liceul poate face abstracție, mai cu seamă în condițiile generalizării primei sale trepte,

de configurația complexă, sub raportul posibilităților școlare, ale fiecărui contingent școlar? Se oferă largi posibilități atît elementelor deosebit de dotate cît și elementelor medii și submedii, în vederea valorizării optime a capacităților fiecăruia în folosul propriu și al societății deopotrivă? Atenuînd sau lichidînd separația arbitrară, obiecte principale — dexterități, vom da școlii, pe temelia preocupărilor sale formative majore, o configurație mai apropiată de cea a realității însăși? Vom crește puterea de înrîurire a școlii în domenii lăsate pînă acum la hazardul preocupărilor extrașcolare?

Cercetarea noastră, desfășurată în Liceul „I. Neculce" la 7 (șapte) clase finale din anul școlar 1973—1974, cu profesorii colaboratori: Simion Moldoveanu, Vasile Lungu, Ana Coloja, Rodica Nicolaiciuc, Manuela Luca, Liliana Badea, Traian Rădulescu, Galina Purcel, Arghira Celmare, Felicia Mihai, Nicoleta Majaru, Nicolae Cernătescu, și-a asumat, în acest cadru, latura efortului conjugat:

a) de optimizare a obiectivității aprecierii școlare, eliminînd arbitrarul, hazardul, subiectivismul — prin educarea, dezvoltarea caracterului obiectiv al aprecierii școlare (comparații, clasificări, confruntări etc.);

b) de stimulare a capacităților, a personalității dincolo de expresia în baremuri a randamentului școlar, de intervenție oportună, la timp și în cunoștință de cauză, în favoarea elevului;

c) de cointeresare în autocunoaștere și autoevaluare a celui educat, în vederea situării eforturilor sale nu numai în etapa curentă de studiu, ci și în perspectiva treptei consecutive de încadrare: studiu, producție, educație permanentă.

Interesînd pe elev în autoevaluare, profesorul devine axul inspirat și responsabil al procesului formativ capabil nu numai să arbitreze în spiritul echității și adevărului, ci să trezească o conlucrare, o emulație reală în rîndul elevilor, să determine acel tonus „de lucru" al clasei-echipă și a individului — descoperitor al adevărului științific, capabil a surclasa caracterul discontinuu, subiectiv fetișizant al notei tradiționale.

Pentru a se materializa în „scara graduală", efectele educaționale ale anilor ce conduc către absolvire se sprijină — în experimentul nostru — pe participarea conștientă a elevului la propria-i formare. Acest fapt are un efect programatic, constituind un act de intervenție în favoarea elevului, de ghidare către treptele viitoare și în același timp de stimulare în autocunoaștere și autodepășire.

„Caietul randamentului școlar", introdus de noi prin experimentul amintit, este conceput ca un instrument operativ, selectiv și deschizător de perspectivă aflat la îndemîna profesorilor și părinților pentru a urmări și determina, în scopul dorit, evoluția elevului pînă la conturarea în diversitatea „scării graduale" a acelor însușiri dobîndite de-a lungul ciclului liceal, capabile a-i determina premisele drumului ulterior în viață, în producția materială și spirituală.

Caietul randamentului școlar constituie de asemenea o referință globală superioară limbajului incifrat în notele de pe diplomă, o bogată radiografie moral-profesională la îndemîna cadrelor universitare ori a celor chemați să se pronunțe despre încadrarea tînărului absolvent la viitorul loc de muncă. El este o oglindă-document a realizării obiectivelor educaționale, o sinteză a rezultatelor tuturor probelor de randament și personalitate, expresie în „scara graduală" a acestor rezultate, notări, observații, caracterizări. *Caietul* amintit se completează de către profesori, diriginte, medicul școlar, se prezintă periodic spre luarea la cunoștință părinților, cuprinde frecvent autoaprecieri ale elevului, se autentifică de conducerea școlii și se eliberează odată cu certificatul de absolvire, folosind ca recomandare la integrarea în activitatea ulterioară de studii sau producție.

În sistemul perfecționat de examinare, apreciere, promovare școlar-socială — variantă optimă de bacalaureat — scara graduală introdusă de noi are caracter stimulativ, fiind menită să confere semnificație punctajelor oferite de probele de randament și de personalitate și să exprime corelat observațiile profesorului asupra întregii munci a elevului.

Scara graduală propusă de noi conține 7 intervale. Pentru fiecare interval se stabilesc în mod corespunzător, unitar, exigențe privind nivelul de asimilare a materiei din programă. Prima treaptă — după limitele inferioare ale apre-

cierii — reflectă deja o cunoaştere aproape integrală a materialului din programă. Următoarele trepte consemnează diferenţiat capacitatea de a asimila creator, de a traduce în soluţii practice, creatoare, cele învăţate. Scara graduală ilustrează de asemenea posibilitatea de a urma studii de grad superior ori de a îmbrăţişa o profesiune, indicînd totodată virtualităţi ale evoluţiei elevului.

Treapta superioară a scării graduale reflectă valori mult mai reliefate, mai reale, decît actuala desemnare a celor mai buni elevi prin unificatoarea formulă: „10 pe toată linia". Pluralitatea parametrilor ce se iau în considerare în „scară" dă o imagine mai completă şi mai concludentă asupra evoluţiei personalităţii liceanului, asupra formării sale în această perioadă de studii. Limita inferioară a scării graduale nu înseamnă repetenţie şi demobilizare, ci un semnal pentru orientarea, pentru redistribuirea către acele domenii unde manifestă disponibilităţi de abilitate şi interes.

Configuraţia *scării graduale* pentru probele de randament este următoarea:

I	95—100%	excelent	bacalaureat
II	90— 95%	superior	
III	80— 90%	bun	
IV	60— 80%	mediu	
V	50—60%	mediocru	recuperări posibile (de acţionat suplimentar) spre redistribuire
VI	40—50%	limitat, slab	
VII	40% şi sub 40%	f. slab	

În apreciere se iau în considerare următorii parametri — reflectaţi în scară, măsuraţi prin instrumente de lucru adecvate (probe de randament, probe de personalitate, teste sociometrice, chestionare de atitudini, teste de interes ş.a.):

1) rezultatele progresului la învăţătură;

2) aprecieri calitative la fiecare probă, în urma unor observări continue realizate de către profesori şi autoaprecierile elevului asupra propriei munci;

3) portretul psihologic — inteligenţă generală, aptitudini, interese, voinţă, atitudini, caracter, reacţii, caracteristici afective, emotivitate, autocaracterzare;

4) starea sănătăţii şi a capacităţii de efort;

5) ambianţa social-familială în care se dezvoltă elevul;

6) nivelul de relevare şi cultivare a coeficientului natural sau format de însuşiri, înclinaţii, aptitudini capabile a prefigura viitoarea profesie, integrarea în etapa superioară de studii, viitoarea integrare socială;

7) deprinderea elevului cu un comportament social în conformitate cu idealurile etice şi civice ale societăţii socialiste, comuniste.

În sistemul îmbunătăţit de examinare, apreciere, promovare şcolar-socială — variantă optimă de bacalaureat — prima treaptă a liceului este sintetizată în Caietul randamentului şcolar ca o consemnare continuă a rezultatelor în contextul parametrilor enunţaţi, la toate obiectele de studiu restructurate ca importanţă (inclusiv desenul artistic şi tehnic, muzica, educaţia fizică) şi perfecţionate în sensul apropierii de realitatea integrării socio-profesionale ulterioare (un obiect nou de exemplu: orizont socio-profesional), prin sporirea conexiunii între obiectele de studiu, prin includerea în planul de învăţămînt a unor activităţi extraşcolare, deblocîndu-se astfel timpul liber şi înlăturînd supraîncărcarea.

Se pun în valoare resursele formative ale fiecărui obiect de studiu. Atenuarea tensiunii pe care o creează pregătirea pentru anumite materii cu orar săptămînal încărcat se realizează prin armonizarea acestora, în program, cu activităţi de modelare a sensibilităţii şi caracterului (dansul, educaţia fizică, istoria picturii, desenul, studiul mass-mediei, educaţia sanitară, activităţi artizanale, istoria cinematografului ş.a.), şi aceasta în favoarea asimilării optime a materiilor ce necesită un efort intelectual mai mare.

Corespunzător dotării şi intereselor, elevii urmează în continuare să se pregătească pentru susţinerea unui bacalaureat diversificat, „examen de capacitate" cu valoare de atestare profesională (cu drept de a profesa, sau de a fi admis în învăţămîntul de grad superior fără alt examen). Susţinerea acestui

„examen" — variantă optimă de bacalaureat — se produce pe tot parcursul celei de-a doua trepte a liceului şi se constituie din consemnarea în Caietul randamentului şcolar al rezultatelor aplicării instrumentelor de măsurare a parametrilor enunţaţi.

În susţinerea bacalaureatului sînt admişi elevii care la sfîrşitul primei etape a liceului se încadrează cu precădere în primele 4 intervale ale „scării graduale". În etapa a II-a a liceului (anii III—IV) elevii susţin — pe baza programei şcolare restructurate — probe scrise, orale, de laborator, practice, precum şi disertaţii pe teme de sinteză, colocvii interdisciplinare în domeniile în care au manifestat aptitudini deosebite. Programa şcolară restructurată să depăşească separaţia între real-umanistic prin instituirea unor obiecte de sinteză, interdisciplinare, premisă hotărîtoare în integrarea socio-profesională.

Anul al IV-lea nu se mai desfăşoară decît parţial în orar tradiţional. Are loc şi pregătirea — sub conducerea unor colective de profesori * — a lucrărilor finale, teoretice sau practice pe teme de sinteză (folosind cunoştinţe dobîndite prin mai multe materii), punîndu-se accent pe fructificarea, pe baza unei „tehnologii" de cercetare individuală, a capacităţilor de aplicare creatoare a celor învăţate. Nota la această lucrare se conjugă cu liniile de forţă consemnate anterior, inclusiv în anul al IV-lea în Caietul randamentului şcolar, şi determină profilul recomandării către etapa următoare de studii sau producţiei ; bacalaureatul avînd un caracter formativ, orientativ, prospectiv, ceea ce îl integrează în procesul educaţiei permanente. Ultima filă a Caietului este certificatul de bacalaureat cu specificarea aptitudinilor deosebite în care elevul şi-a promovat examenul de capacitate, în vederea integrării fără alt examen în etapa ulterioară de studii sau producţie. Sistemul de apreciere şi promovare şcolar-socială, în configuraţia propusă de noi, îşi asumă menirea unei direcţionări optime a cuantumului de talent, inteligenţă şi capacităţi practice ale fiecărui contingent şcolar.

Cu prilejul împlinirii a ZECE ANI DE LA MOARTEA LUI G. CĂLINESCU, Societatea de ştiinţe filologice din R.S. România, în colaborare cu Societatea „G. Călinescu" a oamenilor muncii din municipiul Gh. Gheorghiu-Dej, au organizat o sesiune de comunicări ştiinţifice la care au participat numeroase cadre didactice din diverse judeţe ale ţării, istorici şi critici literari de prestigiu. Nu ne îndoim că profesorii de specialitate se vor întîlni cu cele mai bune comunicări în paginile publicaţiei „Limba şi literatura română", trimestrialul Societăţii de ştiinţe filologice din R.S. România.

*) Remunerarea profesorilor făcîndu-se în această perioadă prin retribuţie globală, nu după numărul orelor de predare — cu efect direct deci asupra numărului de ore solicitat de fiecare profesor pentru catedra sa.

EVALUAREA RANDAMENTULUI ȘCOLAR

Prof. PETRU BEJENARU
Liceul nr. 2 — Rădăuți

Nivelul și tendințele în domeniul evaluării învățămîntului sînt diferite, însă pe plan mondial se conturează tot mai mult evaluarea învățămîntului drept domeniu separat, constituindu-se într-o funcție permanentă a conducerii. O atare funcție de evaluare determină adoptarea de noi decizii, fie în domeniul desfășurării procesului instruirii cu alte mijloace, metode sau strategii, fie în schimbarea organizată chiar a sistemului în ansamblu sau numai a unor elemente ce-l compun [1].

Orice sistem de evaluare întemeiat pe criterii științifice respectă anumite cerințe după care se face evaluarea. În școală evaluarea trebuie să cuprindă : cunoștințele dobîndite de elevi, abilitatea și deprinderea aplicării cunoștințelor în diverse situații concrete, aptitudinile și atitudinile, trăsăturile de voință și caracter, formația civică, cetățenească etc. Dacă școala realizează instrucție și educație este firesc ca momentul evaluării să cuprindă ambele laturi ale procesului de predare-învățare. În școala noastră se urmărește și se realizează numai evaluarea volumului de cunoștințe. Evaluarea se face în mod global de către profesor prin aplicarea sistemului de notare în scara de note de la 10 la 1. Această evaluare se exprimă în practica școlară prin ascultarea elevilor — din bancă sau la tablă — și care reprezintă, după statisticile întocmite de noi, 70—75% din totalul notelor introduse în cataloage, prin lucrările de control curente (extemporale) și prin lucrările scrise trimestriale (teze).

Dacă ne oprim spre a nota unele limite ale evaluării tradiționale, trebuie să reținem :

— examinarea orală înseamnă o reluare a cunoștințelor predate în lecția sau lecțiile anterioare și care sondează în primul rînd depozitul de informații, bazîndu-se pe o reproducere cît mai fidelă a explicațiilor profesorului și a cunoștințelor din manualele școlare ;
— pregătirea unei lecții nu înseamnă în toate cazurile și pregătirea momentului evaluării și consecința este următoarea : întrebările, poate și aplicațiile, sînt formulări ad-hoc, deci dominate de întîmplare ;
— verificarea orală se adresează nemijlocit celor 3—4 elevi desemnați de profesor pentru ascultare, uneori dominat tot de întîmplare, în timp ce ceilalți 30—35 elevi sînt pasivi în majoritate ;
— examinarea orală cu scoaterea la catedră are și implicații psihologice ; chemat la tablă sau catedră elevul este scos din mediul său obișnuit ; eșecul în a da primele răspunsuri bune provoacă o scădere a puterii de concentrare, emoțiile intervenind mai puternic ;
— la verificarea orală se introduce și o doză de subiectivism.

Studiind răspunsurile din chestionarele adresate la 3 serii de absolvenți de liceu, în total 367 elevi, după terminarea cursurilor (fără semnarea fișelor) în care le-am solicitat părerea asupra modului în care au fost verificați și apreciați prin note, am constatat frecvența unor idei interesante. Iată cîteva din aceste idei ca o reconfirmare a unor probleme cunoscute din domeniul sistemului de notare, dar care ne atrag atenția tot asupra unor limite ale sistemului tradițional al notării :

— sînt admirați profesorii care dovedesc principialitate, corectitudine și constanță în aprecierea prin note „Respect deosebit pe toți profesorii care pun note pe dreptate...". „Să se noteze cunoștințele elevilor după merit, deoarece știu din proprie experiență că atunci cînd am primit o notă bună, am vrut s-o merit. Cred că e greu totuși să „cîntărești cunoștințe" ;
— ascultarea din bancă sau la catedră se face prin multe întrebări care uneori în loc să ajute pe elevi, îi derutează, inclusiv la obiec-

[1] V. L. Krasnaseschi, *Orizonturi și nivele în evaluarea învățămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 12/1973, pag. 102—103.

tele umaniste ; „...la istorie nu m-a lăsat niciodată să prezint lecția după mintea mea, ci mereu am fost întrebată ; cînd, unde, cine,... și acestea m-au supărat întotdeauna". „...tovarășii profesori să aibă mai multă răbdare la ascultare..." ;

— inconsecvența în respectarea unor criterii de apreciere a cunoștințelor și deprinderilor elevilor : „La oral în schimb elevul era notat cam așa cum îl cunoștea tov. profesor, deși știa lecția bine sau foarte bine"... „...cred că ar trebui ca profesorul să fie un cît mai bun psiholog" ;

— fiecare profesor adoptă un anume grup de criterii de apreciere, cu totul o altă ordine a priorității, ceea ce face ca sistemul de notare să fie mereu tot altfel aplicat : „nu pot să-mi dau părerea despre notare, deoarece ea diferă de la profesor la profesor" ; „...am impresia că fiecare profesor are un anumit mod și barem în notarea elevilor".

Lucrările scrise curente și tezele trimestriale sînt probe omogene și obiective. Acestea capătă valori mai ridicate în evaluarea progresului școlar numai dacă subiectele fac apel la cunoștințele de bază și la puterea de sinteză a elevilor și dacă, în mod consecvent, se adoptă criterii unitare, științifice de apreciere a lucrărilor. Iată, deci, că numai evaluarea volumului de cunoștințe are anumite limite care o definesc ca un sistem cu multe imperfecțiuni, fără a mai avea în vedere caracterul unilateral și relativ limitat al evaluării randamentului învățămîntului de ansamblu.

Tot mai mulți autori și educatori sînt de acord că notele și examenele nu sînt suficient de edificatoare pentru cunoașterea nivelului de dezvoltare al elevilor, al aptitudinilor acestora. Testarea docimologică la unele obiecte de învățămînt elimină o serie de neajunsuri ale sistemului tradițional de înregistrare a progresului școlar al elevilor [2].

Evaluarea progresului școlar poate și trebuie realizată cu cît mai multă exactitate și aceasta este posibilă numai prin tehnici precise. O testare docimologică cu mai multe valențe, cu posibilități de evaluare mai completă a comportamentului la un obiect de învățămînt pe o perioadă de pregătire mai îndelungată se poate realiza în modul descris în continuare.

În realizarea unei sarcini didactice se dau și obiectivele educaționale ce urmează a fi atinse [3]. Dăm pentru exemplificare cele cinci obiective propuse inițial pentru verificarea comportamentului elevilor la obiectul anatomie, anul III liceu :

a) elevii să obțină capacitatea de a aplica într-un context nou cunoștințele însușite ;

b) să-și formeze capacitatea de a înțelege modul prin care se dobîndesc informații științifice și să le interpreteze corect ;

c) să se formeze capacitatea de corelare a fenomenelor biologice și nebiologice ;

d) să se formeze capacitatea de a înțelege organismul uman ca o unitate ;

e) să se formeze capacitatea de a înțelege existența și acțiunea legilor în biologie și de a explica efectele lor.

Aceste obiective educaționale sînt urmărite cu consecvență în întreaga activitate de predare-învățare. În scopul precizării gradului în care s-au înfăptuit aceste obiective educaționale se alcătuiește o probă de evaluare compusă din n întrebări (19 întrebări). Întrebările evaluează concomitent realizarea mai multor capacități și de aceea s-a elaborat de către Laboratorul de mijloace moderne de învățămînt un tabel-sinteză. Evaluarea gradului de formare a fiecărui comportament preconizat se face prin aprecieri diferențiate, raportîndu-se rezultatele obținute la punctajul corect maxim. Pentru aprecierea gradului în care s-a format compartamentul „b", punctajul corect maxim al celor șase probe prin care se poate evalua, rezultă din însumarea punctajului prevăzut în baremul de evaluare pentru fiecare din ele (vezi tabelele nr. 1, 2 și 3). De ex. :

$$4(P_1) + 3(P_4) + 8(P_8) + 1(P_{11}) + 9(P_{12}) + 10(P_{13}) = 35 \text{ puncte.}$$

---

[2] P. Bejenaru, L. Bejenaru — *Unele aspecte ale utilizării testelor docimologice în liceul de cultură generală*, „Revista de pedagogie" 12/1972, pag. 81—85.

[3] *Instrucțiuni pentru elaborarea și redactarea referatului* „Rezultate obținute prin integrarea TV școlare la obiectul biologie în județul..." (anul școlar 1972/1973) pag. 2, Laboratorul de mijloace moderne de învățămînt.

TABEL Nr. 1

comportamentul dorit (exprimat prin codul menționat)	ÎNTREBĂRI																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
a	▨	▨	▨	▨		▨		▨			▨		▨	▨			▨		
b	▨			▨				▨			▨	▨	▨						
c			▨		▨	▨		▨		▨	▨		▨	▨	▨	▨		▨	▨
d							▨												▨
e		▨			▨	▨	▨		▨	▨								▨	

Spațiile haşurate corespund comportamentelor pe care le evaluează

TABEL Nr. 2

Nr. întrebării	Punctaj corect maxim	Punctaj minim admisibil	nr. întrebării	Punctaj corect maxim	Punctaj minim admisibil
1	4	2	11	1	1
2	3	3	12	9	5
3	5	3	13	10	5
4	3	1	14	9	5
5	8	5	15	4	4
6	10	5	16	13	7
7	12	7	17	3	2
8	8	4	18	3	2
9	3	1	19	9	6
10	20	2			

TABEL Nr. 3

comportamentul dorit	Punctaj corect maxim (suma punctajelor întrebărilor prin care se evaluează	Punctaj minim admisibil
a	56	31
b	35	18
c	100	59
d	21	13
e	59	35

În tabelul nr. 1 sînt haşurate pătrățelele care corespund comportamentelor pe care le evaluează, iar în tabelul nr. 2 este dat punctajul corect maxim şi cel minim admisibil (în paranteza formulei de mai sus sînt întrebările care evaluează comportamentul, iar în fața parantezei punctajul corect maxim).

a) Pentru aprecierea gradului formării comportamentului unui singur elev se foloseşte formula :

$$\frac{\text{Nr. de puncte obținute de elev} \times 100}{\text{Punctajul corect maxim}} : \frac{28 \times 100}{35}$$

b) Pentru aprecierea gradului formării comportamentului unui grup de elevi (n = nr. elevi) se va folosi formula :

$$\frac{\text{Suma punctelor obținute de cei n elevi} \times 100}{\text{punctajul corect maxim} \times n} : \frac{126 \times 100}{35 \cdot n}$$

În urma aplicării practice a sistemului, am întocmit un tabel nominal cu elevii clasei şi în dreptul fiecăruia am notat gradul de realizare a comportamentului în procente (vezi anexa 1).

anexa 1

SITUAȚIE

cuprinzînd rezultatele evaluării comportamentului final la anul III c.

Numele şi prenumele	Gradul realizării comportamentelor %				
	a	b	c	d	e
A.G.	41	42	44	28	39
O.H.	41	51	52	23	44
R.E.	46	40	35	14	33
V.E.	43	43	42	25	35
B.V.	40	49	43	27	30

Se pot raporta rezultatele fiecărui elev și la punctajul minim admisibil, care ne arată limita minimă a formării comportamentului (valorile minime ale punctajului sînt date în tabelele nr. 1, 2). Stabilind obiectivele educaționale, anumite „performanțe" de comportament pentru un anume capitol, elaborînd probele și grupîndu-le în funcție de comportamentul pe care-l exprimă și apoi lucrînd pe același model, putem face, credem, cele mai exacte aprecieri asupra gradului realizării programei școlare. Este adevărat că o asemenea evaluare necesită mai mult timp de studiu, calcul și comparații ale datelor obținute. Sîntem de părerea, pe care o întemeiem pe aplicarea acestui sistem, că o atare evaluare este o cercetare științifică a gradului de realizare a obiectivelor educaționale propuse și poate fi extins sistemul și la alte aspecte din viața școlară. După utilizarea de mai multe ori a sistemului, ne formăm deprinderi prin care ne apropiem mai mult de acest sistem de evaluare și practică, executăm o activitate de cercetare și evaluare încadrată în parametrii științifici riguroși.

Este de menționat că această cale de evaluare se adoptă la sfîrșitul unui trimestru sau an școlar și se referă la comportamente de bază în pregătirea elevilor, deoarece verificarea cunoștințelor se poate realiza printr-o testare docimologică sau probe de cunoștințe, fără a se utiliza această metodologie mai complicată. Obiectivele educaționale privesc mai ales mobilitatea gîndirii, capacitatea elevilor de-a face analogii și comparații, analize și sinteze, de a descoperi noi legături între obiecte și fenomene. Acest mod de evaluare este meritoriu atît prin ceea ce-și propune să evalueze, cît și prin modul de evaluare. Desfășurarea practică la lecții a evaluării este simplă și elegantă, dificultăți apar în partea pregătitoare a evaluării și în executarea calculelor pentru exprimarea gradului de formare a comportamentelor în raport cu obiectivele educaționale propuse. Valoarea rezultatelor, exactitatea acestora, aspectele interesante pe care le dezvăluie, sistemul de lucru fac posibilă aplicarea anuală și uneori trimestrială a metodologiei de evaluare descrisă mai sus. Exactitatea datelor care intră în prelucrare și interpretare depinde de mai mulți factori care-i avem în vedere de fapt în orice sistem de evaluare a cunoștințelor și deprinderilor elevilor, a comportamentelor finale ale acestora.

Dar succesul sau eventual insuccesul școlar trebuie evaluat și interpretat prin totalitatea trăsăturilor care definesc o personalitate în formare: inteligență, aptitudini școlare, temperament, motivația acțiunilor, interese, trăsături de voință și caracter, formația moral-cetățenească etc. „Dacă ne gîndim că școala pregătește pentru viață, înseamnă că notele obținute de cineva în cursul școlarității, trebuie să ne permită prevederea activității persoanei respective în societate, în viața lui personală" [4].

În practica școlară latura formativă este observată și urmărită accidental, în multe cazuri, fără a avea la dispoziție tehnici și instrumente practice și eficiente de evaluare. Pe plan formativ, evaluarea se exprimă prin aprecieri generale ca: elevul este disciplinat sau nu, este priceput sau nu, se poartă frumos sau nu etc., dar a determina temperamentul unui elev, motivația învățării, disponibilitățile cu cele mai mari șanse de cultivare, interesele constante prelungite și motivate cauzal etc. nu sînt diagnosticate și măsurate în mod științific. Credem că pentru aceste probleme deosebit de importante în formarea personalității trebuie să-și manifeste aportul conlucrarea cu caracter interdisciplinar dintre psihologia școlară, sociologie și practica școlară concretă înarmată cu metode și instrumente specifice acestui scop.

În acest moment al evaluării ar fi normală și cuprinderea altor elemente ce definesc personalitatea profesorului și a școlii în general; procentul de pierderi în timpul școlarității, care exprimă un raport cantitativ deosebit de important și pe plan social, dar și pentru definirea calității muncii de predare-învățare; o medie a mediilor pe ani de studiu, pe cele trei componente principale ale pregătirii din școală; pregătirea de cultură generală, pregătirea tehnico-productivă

[4] V. Pavelcu — *Principii de docimologie*, București, E.D.P., 1968, pag. 41.

și pregătirea fizică și moral-cetățenească. În evaluare includem preocuparea școlii pentru activitatea postșcolară a elevilor ; unde s-au încadrat absolvenții școlii generale sau liceului și care este gradul de integrare a acestora în viața social-economică. În sistemul actual se întocmesc unele statistici privind absolvenții, în mod sporadic, iar pentru absolvenții de licee se păstrează tradiția întîlnirilor din 10 în 10 ani. Dacă nu este o obligație de statut al personalului didactic sau o îndatorire cerută de regulamentele școlilor, o obligație de etică școlară este prin excelență. Rațiunea supremă a școlii este instruirea și educarea generală și obligatorie a întregului tineret, pregătirea lui pentru muncă și viață. Or, a neglija tocmai forma superioară, dacă putem spune așa, de randament al școlii, înseamnă a renunța la o evaluare completă și edificatoare a întregului sistem de învățămînt. Considerăm normală integrarea corespunzătoare în viața social-economică a elevilor buni din timpul școlarității, dar sînt și dezacorduri între activitatea de elev și activitatea de producție.

Modalitățile și tehnicile de evaluare sînt, credem, complexe, dar într-o formă de început mai simplă sînt accesibile fiecărei școli. Fiecare școală ar putea introduce o evidență a absolvenților cu locul de încadrare, cu evoluția în activitatea profesională, socială și familială pe o perioadă de cel puțin zece ani după terminarea cursurilor. Se pot studia și adopta și alte măsuri privind păstrarea unei legături între școală și seriile de absolvenți ale școlii. Prin acești absolvenți, școala ar putea beneficia de un flux de informații, într-un sistem de conexiune inversă, care ar determina adoptarea unor decizii în favoarea pregătirii elevilor pentru viață și producție și implicit ar continua să înrîurească, dincolo de obligațiile ei nemijlocite, munca, pregătirea și comportarea foștilor ei elevi. Într-o asemenea relație reciprocă, promovată și cultivată perseverent de conducerea școlii, de toți profesorii, se formează o punte trainică între generații. Absolvenții au permanente relații cu școala și le reiau mai strîns cînd devin factori educaționali — își aduc copiii lor la școală. În localitățile cu o dinamică demografică mai redusă de un asemenea complex de relații beneficiază școala, părinții și copiii — întreaga populație școlară și neșcolară.

Evaluarea randamentului școlar nu se substituie docimologiei, dar o cuprinde într-un ansamblu de investigații și măsurători menite să pună la dispoziția cadrelor didactice instrumente științifice de înregistrare și apreciere, iar pentru organele de conducere metoda de analiză și diagnostic asupra desfășurării procesului de predare-învățare. Măsurarea rezultatelor școlare și notarea elevilor prin metode și pe baza unor reguli bine stabilite, inclusiv testarea docimologică, este un prim pas al evaluării, o componentă a acesteia. A evalua înseamnă a elabora o judecată de valoare mai generală care privește clasele și seriile școlare, randamentul muncii de predare-învățare, eficiența mijloacelor și metodelor utilizate și în ultimă instanță chiar planurile și programele școlare. O atare evaluare este denumită în literatura de specialitate „cumulativă", incluzînd și formele tradiționale de înregistrare a rezultatelor obținute de școală. Evaluarea privește și alte aspecte : progresele elevilor și claselor de elevi pe etape mai îndelungate pînă la un ciclu școlar, progresele în perfecționarea muncii de predare-învățare, în folosirea de metode și mijloace de randament etc., adică privește fenomenul școlar în desfășurarea lui, în dinamica lui complexă, și această evaluare este denumită „formativă". Între aceste două forme de evaluare nu pot fi puse limite stricte, ci mai curînd ele acționează completîndu-se reciproc și conferind evaluării atributul de complet și edificator. Evaluarea formativă atrage atenția organelor de conducere, care pot și trebuie să adopte decizii, să introducă strategii didactice optimale care diminuează sau chiar anulează unele dificultăți sau eșecuri școlare și în aceasta constă, în primul rînd, valoarea ei practică.

Evaluarea concepută în această viziune devine o cerință, întrucît școala este privită ca un serviciu social.

VERIFICAREA CUNOȘTINȚELOR CU AJUTORUL FIȘELOR DE CONTROL

Ing. EVA NÉMETH

Fișele de control le-am folosit experimental la anul I al Școlii profesionale de mecanici agricoli din Sfîntu-Gheorghe în cadrul orelor de agrofitotehnie. Scopul lor a fost: de a efectua verificarea cunoștințelor într-un timp cît mai scurt; de a cunoaște cuantumul de cunoștințe acumulate de toți elevii; de a verifica ce anume din lecție s-a înțeles sau s-a însușit; de a ști în timp optim ce probleme de cunoaștere și însușire ridică materialul predat într-o anumită oră.

Etapa de pregătire a experimentului. Am ales pentru experimentarea acestui procedeu capitolul cultura plantelor, capitol care se preta cel mai bine scopului urmărit de mine, datorită unei riguroase sistematizări a materialului în cadrul manualului.

În acest capitol, la fiecare din culturile studiate, se urmărește ca elevii să cunoască: scopul culturi; amplasarea ei; pregătirea solului; mașinile folosite pentru pregătirea solului etc. Dată fiind această regulată revenire asupra acelorași probleme la fiecare cultură, am procedat la întocmirea unor *planșe-sinteză* care să cuprindă:

Scopul tuturor culturilor predate (vezi anexa 1)
Posibilitățile de amplasare a lor (vezi anexa 2)
Pregătirea solului (vezi anexa 3)
Lucrări de întreținere (vezi anexa 4) etc.

Pe aceste fișe am trecut toate răspunsurile posibile (conform programei școlare) pentru orice cultură. Aceste planșe le-am executat *în tuș, de asemenea dimensiuni încît ele să fie ușor citite din orice colț al clasei.*

Am executat apoi un tabel sinoptic (vezi anexa 5) în care am notat pe verticală numele tuturor elevilor clasei, iar pe orizontală cultura, întrebarea și răspunsurile corecte *codificate* cu numere și litere, corespunzător planșelor.

Metoda de lucru cu aceste planșe am explicat-o elevilor din prima oră, procedînd astfel: am adus planșa în clasă și am împărțit și elevilor, pe foi volante, planșe cu conținut asemănător pentru a putea urmări mai ușor explicațiile date. Am împărțit apoi fișele de control (foi nescrise) pe care fiecare elev trebuia să scrie numele, data și cultura care se studiază.

Am explicat apoi cum trebuie folosite planșele și cum se dă codificat răspunsul. Exemplu: Care este scopul culturii florii-soarelui? Priviți planșa I. La primul punct scrie „Hrana oamenilor", în fața acestui răspuns este cifra 1, treceți deci pe fișele de control I, care înseamnă scopul culturii și 1, care înseamnă că floarea-soarelui este folosită pentru hrana oamenilor (am executat și eu pe tablă I—1). Dar este folosită și ca furaj pentru animale. Trecem deci și cifra 2.

Astfel elevii și-au însușit metoda de lucru cu aceste *planșe-test* cu mai multe răspunsuri prezentate.

Avantajele procedeului. 1. În prima oră, cînd am folosit procedeul și am verificat toate capitolele culturii florii-soarelui mi-a fost necesară aproape toată lecția, în continuare însă procedeul și-a arătat eficacitatea, verificarea cunoștințelor tuturor elevilor necesitînd doar 7—8 minute.

2. Acesta nu era unicul avantaj al procedeului. Cel mai mare cîștig pentru mine a fost că, trecînd datele de pe fișele de control în tabelul sinoptic, operație foarte simplă datorită codificării răspunsurilor, mi-am dat de la prima lecție seama ce cunoștințe s-au însușit integral de către elevi și unde anume apar lacune. Astfel notînd cu x răspunsul corect și cu 0 răspunsul lipsă sau greșit, dintr-o singură privire asupra tabelului sinoptic am observat că elevii au reținut într-un procent de sub 50% că floarea-soarelui, de exemplu, poate fi amplasată după culturi leguminoase anuale (planșa II—4) și am putut reveni imediat asupra acestei probleme.

3. Folosirea acestui procedeu a făcut posibilă o mai obiectivă notare a elevilor, deoarece am putut aplica un criteriu matematic la stabilirea notei. (Raportul numărului de puncte realizat față de cele posibile, raportat apoi prin regula de 3 simple la sistemul de notare 1—10.)

4 Procedeul s-a dovedit antrenant și din punct de vedere psihologic.

Dezavantaje: Prin acest procedeu nu este susținută însă dezvoltarea exprimării orale a elevilor. Pentru a preveni acest neajuns am folosit acest procedeu alternativ și uneori chiar concomitent cu verificarea tradițională.

Anexa 1

I. SCOPUL CULTURII

1. Hrana oamenilor
2. Furaj pentru animale

   În formă de : A. Boabe
   B. Uruiala
   C. Masă verde
   D. Insilozat
   E. Fin

3. Material prim :

   La : Extragerea a) uleiului
   b) fabricarea berii
   c) „ spirtului
   d) fabricarea celulozei

Anexa 2

II. AMPLASAREA

1. După culturi păioase
2. După culturi prășitoare
3. După leguminoase perene
4. După leguminoase anuale
5. În terenuri nisipoase
6. În soluri argiloase
7. În soluri lutoase
8. În soluri cu posibilitate de irigare
9. În soluri bogate în humus
10. În soluri cu reacție ușor acidă
11. În soluri cu reacție alcalină
12. În soluri cu reacție neutră
13. În soluri bine drenate
14. Terenuri curate de buruieni

Anexa 3

IV. PREGĂTIREA SOLULUI

A) Lucrări pentru pregătirea patului germinativ

1. arătură superficială 12—15 cm sau discuire după recoltare
2. arătură adîncă 25—30 cm pe soluri profunde
3. arătură normală 18—22 cm + subsolaj 10—14 cm
4. arătură adîncă de vară + grăpat + ținerea curat de buruieni
5. arătură adîncă de toamnă 25—30 cm + nivelat
6. arătură adîncă de toamnă 25—30 cm negrăpat + primăvara nivelat + lucrat la adîncimea însemînțării
7. cultivație chimică = semănat în sol nearat curat de buruieni

Anexa 4

IX. LUCRĂRI DE ÎNTREȚINERE

A. 1. Grăpatul
   2. Plivitul
   3. Reținerea zăpezii
   4. Prășitul
   5. Scurgerea apei de sem.
   6. Rulcierea

B. 7. Mușuroitul
   8. Răritul
   9. Polenizare art.
   10. Îngrășare supl.
   11. Irigare

C. Mașinile folosite la lucrările de întreținerea culturilor
   1. Cultivatorul CPU—4,2
   2. Combinatorul
   3. Tăvălug
   4. Cultivator cu organe elastice
   5. Sapa rotativă
   6. Grapă cu colți reglabile
   7. L—400 grapă plasă
   8. L—400+CPS—6
   9. Cultiv. P420 cm sas RS+09
   10. L—400+CPPT—3 sau CPP—4
   11. L—400+MSPP
   12. L—400+MSP—900
   13. CPT—3
   14. CPF—4

Anexa 5

TABEL

Sinoptic

| Cultura | | |

COMPORTAMENTUL PEDAGOGIC AL EDUCATORULUI ÎN ACTIVITATEA DE PREDARE—ÎNVĂŢARE

Prof. dr. V. POPEANGĂ
Arad

Învăţămîntul ca sistem dinamic de acţiune are în structura sa interacţiunea permanentă a educatorului şi educatului. Lecţia şi activitatea extradidactică sînt contextul în care se desfăşoară relaţia educator-educat. Datorită valorilor asociate relaţiei, elementelor reţinute din comportamentul educatorului pentru modelul de activitate pe care educatul şi-l construieşte şi factorilor motivaţionali pe care îi generează, interacţiunea dintre educator-educat în cadrul activităţii de învăţare este una din variabilele randamentului la învăţătură pe care-l obţine elevul. În contextul relaţiei educative, în funcţie de statutul ce revine fiecărui termen al relaţiei şi de rolul lor în realizarea finalităţilor actului educativ, fiecare partener se manifestă într-un mod comportamental diferenţiat.

Tendinţa de unitate a ştiinţei contemporane s-a manifestat şi în psihologie prin elaborarea de teorii unificate asupra învăţării, care să stimuleze activitatea educativă şi să deschidă noi orizonturi educatorului. Procesul învăţării, se subliniază într-o valoroasă contribuţie românească [1] are o configuraţie dinamică, în care se manifestă interdependenţa funcţională a factorului cognitiv, emotiv şi conativ. În procesul învăţării, comportamentul celor doi parteneri — educator şi educat — este global, manifestîndu-se pe planuri diferite: *cognitiv-verbal, emotiv, motivaţional* şi într-o interacţiune permanentă de tip feed-back. Organizarea unitară a acestor planuri într-o structură activă, dinamică, într-un model care prin semnificaţiile sale umane şi axiologice să influenţeze, pe elev este o manifestare a personalităţii educatorului, a măiestriei sale pedagogice. Eficienţa acestei organizări depinde de factorul personalitate; de priceperea educatorului de a aplica în practica educativă principiile învăţării [2], care au în actul de predare-învăţare o valoare praxiologică.

Comportamentul educatorului cuprinde, în relaţiile cu elevul ca individ şi ca grup organizat, un potenţial de stimuli, care determină un răspuns, o reacţie din partea elevului. Specificul răspunsului nu este determinat numai de particularităţile individuale ale elevului, ci şi de potenţialul educativ pe care-l conţine comportamentul educatorului, de semnificaţiile lui motivaţionale, care sporesc sau stînjenesc eforturile educatului în actul învăţării. Comportamentul educatorului prezintă o complexitate de stimuli la a căror funcţionalitate el trebuie să mediteze în timpul lecţiei şi în relaţiile cu elevii săi. Reacţiile educatului la atitudinile comportamentale ale educatorului se manifestă pe plan intelectual, emotiv şi în acţiunile în care elevul este angajat. Pe toate aceste planuri, aflate în interdependenţă, comportamentul educatorului prezintă o ambivalenţă funcţională, în sensul

[1] D. Todoran, *Individualitate şi educaţie*, E.D.P., 1974, p. 304.
[2] E. R. Hilgard — G. H. Bower, *Teorii ale învăţării*, trad. din lb. engleză de Marcela Dragomirescu-Nicolescu, E.D.P., 1974, p. 534.

că poate fi factor de întărire pentru activitatea intelectuală a educatului sau factor stresant; factor de stimulare a contactului elevului cu știința sau de blocare; îndrumător al educatului în activitatea sa de învățare sau factor de supraîncărcare; oferă elevilor elemente pentru modelul de viață pe care și-l construiesc sau, prin simboluri cu rezonanță personală pentru unii elevi, poate determina tensiuni și stări conflictuale cu autoritatea educatorului.

Învățarea ca act care se desfășoară în cîmpul pedagogic din școală trebuie analizată în termeni relaționali, în interacțiunea educator-educat. Procesul învățării este corelat cu factorii specifici de mediu, cu situațiile relaționale din viața clasei, cu factorii motivaționali care stimulează eforturile elevului. Prin ambivalența sa funcțională, comportamentul pedagogic devine în actul învățării una din variabilele randamentului obținut de elevi. De aceea, problema depistării aspectelor comportamentale care diminuează eficiența actului predării și suprasolicită pe elev prezintă o importanță practică în activitatea de perfecționare a învățămîntului. Supraîncărcarea elevului poate fi determinată nu numai printr-un complex de stimuli care solicită eforturi prea mari din partea educatului pentru elaborarea unei reacții adecvate, ci și prin absența unor stimuli, a unor factori subtili în economia învățării: emisiune lipsită de tensiune emotivă, mesaj nesemnificativ sub raport axiologic, detașare de viața clasei etc.

S-a subliniat faptul că o teorie a instruirii are un caracter normativ prin faptul că fixează condițiile generale ale învățării [3]. Dar caracterul normativ rezidă nu numai în fixarea criteriilor care sporesc randamentul actului învățării, ci și a acelora care contribuie la diminuarea performanțelor intelectuale ale elevilor, la suprasolicitarea lor, deci la supraîncărcare. Asupra acestor condiții cu caracter negativ, care rezidă în comportamentul educatorului, trebuie să ne îndreptăm atenția în activitatea ce se desfășoară în cadrul școlii pentru perfecționarea activității educatorului și sporirea randamentului intelectual al elevilor. În această activitate se ridică, în mod firesc, pentru educatori, responsabilii. comisiilor metodice, conducătorii de catedre, directorii școlilor, întrebarea: ce aspecte ale comportamentului pedagogic pot determina supraîncărcarea elevilor? Folosindu-ne de observațiile reținute dintr-un mare număr de asistențe la lecții — făcute timp de peste un deceniu și jumătate — conturăm următoarele aspecte comportamentale ca surse de suprasolicitare a elevilor.

1. *Mesaj transmis în mod predominant verbal.* Comunicarea cunoștințelor, descrierea obiectelor, evocarea faptelor, definirea noțiunilor și explicarea operațiilor implicate de lecție se fac exclusiv verbal. Se face apel restrîns și sumar la imaginea vizuală, la schemele grafice pe tablă, la tablouri și activitatea cu obiectul, la descrierea de către elev a obiectului sau fenomenului etc. În unele situații expunerea verbală se face în același ritm, fără variații și fără modulații ale vocii. Un asemenea mod de comunicare devine factor de oboseală și stînjenește comprehensiunea mesajului. Ca urmare, elevul e nevoit să facă eforturi de înțelegere a noțiunilor predate sau eforturi de memorare mecanică.

2. *Explicarea sumară, insuficientă a conținutului transmis.* Un volum de informații nu este asimilat de elev prin simplul act al comunicării. Asimilarea implică apelul la operații superioare de gîndire: analiza și comparația, stabilirea sferei și conținutului noțiunii, definirea ei, subsumarea unor noțiuni specie față de noțiunile gen, raționamente pentru aflarea legăturilor cauzale etc. Pentru ca educatorul și elevul să fie în același cîmp semantic și să acorde același înțeles noțiunilor cu care operează este necesar ca mesajul transmis să fie explicat, comentat, interpretat. Altfel, conținutul lecției devine „prea greu" pentru elev și ca atare efortul de asimilare crește. În unele lecții, operațiile intelectuale solicitate de la elevi reprezintă recunoașteri, reproduceri, continuări de răspunsuri, descrieri, enumerări. Acestea sînt predominante și ca urmare asistăm la o valorificare necorespunzătoare a capacității lor intelectuale [4].

---

[3] I. S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., 1970, p. 54.
[4] E. Dimitriu și colab., *Educatorul la lecție*, în vol. „Pregătirea și perfecționarea personalului didactic", Editura Litera, 1974 p. 72.

3. *Tehnici metodice sărace și constante,* fundamentate empiric, care conduc spre rutină și nu angajează pe elev. Memorarea mecanică a noțiunilor și o insuficientă valorificare a resurselor formative ale lecției sînt determinate de o structură metodică simplă și rigidă a lecției. În structura metodică a lecției lipsesc elementele metodice de participare, nu se face apel la metode active: *efectuarea de lucrări, căutarea în dicționare* sau lucrări de referință, *învățarea prin activitatea cu obiectele* sau cu aparatura respectivă (la fizică), *angajarea în efectuarea de experiențe* (chimie, biologie), *efectuarea independentă de mici lucrări personale* (literatură, istorie, limbi străine, economie etc.).

4. *Absența corelațiilor interdisciplinare.* Tendința de unitate a științei contemporane depășește diviziunile didactice și ca atare obiectele de învățămînt nu sînt „pure", ci își împrumută noțiuni și se află în corelații interdisciplinare. Stabilirea de corelații integrative în cadrul lecțiilor contribuie la aprofundarea înțelegerii noțiunilor predate. Abordarea interdisciplinară a lecției este împiedicată de specializarea îngustă și rutina metodică. Dacă nu se stabilesc corelații interdisciplinare în cadrul lecției, nu se poate utiliza aportul disciplinelor înrudite la o mai bună asimilare a noțiunilor din cadrul obiectului respectiv și ca atare crește efortul făcut de elev pentru înțelegerea noțiunilor și pentru integrarea informațiilor într-un ansamblu ordonat și coerent.

5. *Învățare irelevantă pentru viață.* Procesul învățării trebuie desfășurat în dinamica sa specifică: asimilare de cunoștințe — *integrare într-un sistem organizat* — aplicare în viață. În raport cu ansamblul de informații al obiectului, învățarea are un caracter secvențial, care implică, pe lîngă organizarea logică a secvenței, întărirea prin precizarea scopului aplicativ, relevarea importanței asimilării secvenței respective pentru progresul subiectului și al colectivității din care face parte. Scopul practic urmărit într-un act de învățare și aplicațiile practice în viață ale noțiunilor asimilate îndeplinesc o funcție motivațională care stimulează pe elev. Dacă educatorul nu reușește să contureze scopul actului învățării unei lecții sau a unei secvențe și valoarea practică a asimilării unor definiții sau legi, nu se dezvoltă interesele cognitive ale elevilor și ca atare nu există factorul motivațional care să stimuleze eforturile lor. În asemenea situații repetate, interesul elevului pentru disciplina respectivă scade și pot apărea întrebări neliniștitoare și dezarmante: de ce învățăm?; la ce ne folosește?

6. *Stimularea numai a capacității mentale a elevilor.* Asimilarea temeinică a cunoștințelor este rezultatul interdependenței factorilor cognitivi, emoționali și al unui exercițiu statornic de aplicare a cunoștințelor și de manipulare a obiectelor. Acești factori cooperează, se întrepătrund în actul învățării și de aceea este necesar să urmărim nu numai stimularea proceselor intelectuale ale elevilor, ci și a intereselor lor și dezvoltarea unei motivații superioare. J. Piaget a remarcat faptul că stările afective constituie elementul dinamic al conduitei. Dacă educatorul va urmări să trezească doar curiozitatea și atenția elevilor pentru noile cunoștințe, va face apel la capacitatea lor intelectuală pentru analize, comparații, definiri de noțiuni și exerciții cu caracter aplicativ, fără a-i încuraja și a le crea satisfacția muncii, se diminuează capacitatea lor de efort intelectual. Atitudinea rece, distantă, olimpiană, străină de frămîntările copiilor, limitată doar la comunicarea de informații și stimularea activității lor intelectuale, conține în sine pericolul unei blocări a eforturilor elevilor în muncă și implicit al suprasolicitării lor.

7. *Anticiparea prematură a predării unor cunoștințe* determină o suprasolicitare a elevilor. Din dorința de a introduce elemente noi în mesajul informațional, unii educatori încarcă volumul de informații pe care-l comunică în cadrul lecției cu date care ar trebui să fie predate în anii următori. Aceste date care nu se sprijină pe experiența personală a elevilor sau pe informațiile dobîndite de ei anterior suprasolicită procesele intelectuale ale elevilor, ducînd la memorare mecanică sau oboseală.

8. *Învățarea prin constrîngere* îmbracă în școală forme variate: ton sentențios, dogmatic; evaluare rigidă, enunțarea perspectivei eșecului ca o alternativă condițională a actului promovării (dacă nu înveți, nu te promovez), organizare fixată de educator, întărire prin pedeapsă. Aceste forme de întărire aversivă

determină stări afective astenice, care nu susțin eforturile intelectuale ale elevului. În situația în care un randament individual ridicat sau un comportament pozitiv după un eșec nu sînt recompensate, apare sentimentul de frustrare. Învățarea prin acțiuni coercitive determină devieri comportamentale la unii elevi: copiat, chiul, resemnare, dezinteres în muncă. O formă a învățării prin constrîngere se întîlnește la acei educatori care pe primul trimestru acordă note mai mici pentru a preveni delăsarea în muncă a elevilor pe trimestrele următoare. Nota apare ca un factor de constrîngere în acest caz și ea nu mai e un stimulent în activitatea intelectuală a elevilor. Întărirea trebuie utilizată pentru efectele ei motivaționale, pentru rolul ei în stimularea eforturilor intelectuale ale subiectului. Efecte negative pot fi determinate prin neîntărirea frustantă, cînd elevului nu i se acordă recompensa pe care o merită după obținerea unor performanțe ridicate.

9. *Proces de învățare neadaptat la ritmul personal de muncă.* În clasă există eterogenitate în privința capacităților intelectuale ale elevilor, atitudinilor lor față de învățătură, intereselor și nivelului deprinderilor de muncă intelectuală. Cunoașterea ritmului personal de muncă al elevului impune căutarea unor modalități operaționale de adaptare a sarcinilor intelectuale la ritmul său de efort. Un comportament nepotrivit cu ritmul de muncă al elevilor îi va suprasolicita pe unii, plictisi pe alții și va contribui la micșorarea randamentului intelectual al elevilor. Un deosebit rol în adaptarea procesului de învățare la individualitatea elevilor îl are cunoașterea preferinței fiecăruia pentru un anumit tip de întărire: lauda, nota, recompensa materială (bursa), atribuirea de sarcini în cadrul colectivului, dobîndirea unui loc de frunte într-o competiție etc.

Comportamentul pedagogic se concretizează într-o strategie suplă de activitate cu clasa în procesul învățării. Supraîncărcarea determinată de comportamente greșit orientate sub raport pedagogic este cauza unor performanțe scăzute, care, dacă se mențin pe o perioadă mai îndelungată, duc la un randament final scăzut.

INTERVENȚIA EFICIENTĂ A PERFECȚIONĂRII PERSONALULUI DIDACTIC ÎN ÎNLĂTURAREA SUPRAÎNCĂRCĂRII ELEVILOR

Conf. univ. dr. VASILE V. POPESCU

Prin virtuțile ei formative, perfecționarea cadrelor didactice își aduce o substanțială contribuție la înlăturarea supraîncărcării elevilor. Intervenția ameliorativă a perfecționării se exercită vital și direct asupra cauzelor de natură subiectivă ale supraîncărcării, în rîndul cărora este implicat mai întîi învățătorul și profesorul.

1. *Sursele subiective ale supraîncărcării* se datorează în cea mai mare măsură *desfășurării necorespunzătoare a lecțiilor*, incapacității unor învățători și profesori de a realiza în cadrul lor o comunicație pedagogică în adevăratul înțeles al cuvîntului, care se manifestă în cele mai diverse forme, între care menționăm: faptul că în organizarea și desfășurarea procesului didactic nu toți învățătorii și profesorii țin seama de realitățile clasei de elevi; excesul de informație promovat de învățătorii și profesorii zeloși, care exagerează valoarea unor obiecte de învățămînt, depășind volumul materiei prevăzute în programele școlare; la

celălalt pol se întîlneşte fie viciul sărăciei de informaţie ştiinţifică la lecţie, fie cel al prezentării noilor cunoştinţe într-o formă greu accesibilă, neinteresantă pentru elevi, fie un alt cusur şi mai grav, acela al prezentării deformate a cunoştinţelor ; folosirea cu precădere a metodelor care fac apel la memorizarea şi reproducerea mecanică a materialului ; incapacitatea de a fi integrate informaţiile care fac obiectul lecţiilor în fluxul general al cunoaşterii realizate de elevi, astfel încît să se creeze culoarele de comunicare, respectiv să fie facilitată o largă deschidere a disciplinelor care se predau către altele înrudite ; activitatea instructiv-educativă nediferenţiată în raport cu nivelul real de pregătire şi cu scara variată a tipologiei elevilor ; caracterul pur livresc în care continuă să se desfăşoare unele activităţi didactice, fără relaţionarea acestora cu viaţa social-economică a patriei şi fără fuzionarea lor cu acţiunile aplicativ-practice ; lipsa stilului de muncă intelectuală al elevilor, a unei tehnici corecte — prezentată în limbajul intuitiv ce le este lor accesibil — în legătură cu modul întipăririi cunoştinţelor, cu accentul întotdeauna pe esenţial.

Toate formele şi sursele de mai sus ale supraîncărcării, cauzate de ansamblul vieţii şcolare, la care s-ar adăuga altele determinate de familie, de activitatea extradidactică, de structura şi conţinutul manualelor şi programelor şcolare, încarcă excesiv, complică şi fac dificil programul individual de muncă al elevilor, explicînd oboseala accentuată a unora, rezultatele nesatisfăcătoare ale altora, frecvenţa destul de mare a neînvăţării lecţiilor, a iritabilităţii şi scăderii capacităţii lor de atenţie, de recepţionare şi de gîndire, precum şi a frecvenţei greşelilor.

2. Sistemul de perfecţionare a cadrelor didactice, în toată dialectica formelor sale individuale şi colective, are obligaţia, impusă de raţiunea existenţei sale, *de a fi în contact susţinut şi a satisface cerinţele pragmatice ale instrucţiei şi educaţiei desfăşurate în şcoli.* Ca cel mai sensibil subsistem al sistemului de învăţămînt, perfecţionarea trebuie să fie concordantă cu priorităţile distincte de îmbunătăţire calitativă a muncii, pe care o realizează mai întîi prin *ridicarea competenţei profesionale a cadrelor didactice.* De calitatea pregătirii şi a conştiinţei lor profesionale depinde calitatea înnoirii întregului învăţămînt, inclusiv diminuarea sau chiar înlăturarea fenomenului de supraîncărcare a elevilor.

Sigur că în cadrul formelor de perfecţionare — de la comisia metodică din şcoală pînă la cursul central de reciclare — *transformarea unor dimensiuni ale personalităţii învăţătorilor şi profesorilor* în scopul optimizării procesului de învăţămînt pe care îl conduc nu poate fi privită în afara aspectului foarte delicat al stadiului lor de dezvoltare dobîndit anterior. La unii este vorba de o *îmbunătăţire a ceea ce au dobîndit la un nivel foarte ridicat sau destul de ridicat* (prin şcolarizare şi prin experienţă didactică) în scopul afirmării lor social-pedagogice superioare, respectiv al optimizării procesului de învăţămînt desfăşurat de ei, iar la alţii nu poate fi vorba atît de o perfecţionare, ci mai degrabă de o *compensare a deficienţelor de pregătire,* deci de remediere a unui handicap în pregătirea ştiinţifică de specialitate şi pedagogică. Dar, şi într-un caz şi în celălalt, acţiunile cuprinse sub termenul generic de „perfecţionare" pot avea un efect salutar şi asupra înlăturării supraîncărcării, deşi sferele de competenţă şi de eficienţă vor fi categoric diferite.

Plecînd de la această constatare, putem afirma că *cerinţa individualizării* procesului de învăţămînt pe care-l desfăşurăm cu elevii *se manifestă la scară mai largă şi în cadrul perfecţionării personalului didactic,* tocmai pentru a răspunde unor nevoi concrete de îmbunătăţire a actitivăţii unităţilor şcolare şi a fiecărui educator în parte. Deşi majoritatea cerinţelor sînt comune, totuşi, în raport cu variaţiile individuale, la unii învăţători şi profesori poate fi ca obiectiv *acţiunea de reîmprospătare, sistematizare şi consolidare a cunoştinţelor anterioare şi de completare a lor cu noi cunoştinţe,* la alţii perfecţionarea va fi orientată spre *aprofundarea unui nou domeniu al specialităţii apărut ca rezultat al mersului avîntat al ştiinţei* şi integrat deja în conţinutul învăţămîntului (vezi ecologia în şcoala generală) ; tot astfel, *noile tehnologii didactice* utilizate la diversele obiecte de învăţămînt, *comportamentul profesorului în condiţiile renovării tehnologiei didactice, utilizarea mijloacelor audio-vizuale intrate recent în tehnica pedagogică, realizarea unui învăţămînt diferenţiat, pe grupe şi individualizat* în vederea

creşterii randamentului şcolar, a ridicării performanţelor şcolare şi a prevenirii insuccesele şcolare, *promovarea metodelor active în procesul de învăţămînt* în vederea formării capacităţilor de investigaţie şi a stilului de muncă intelectuală a elevilor etc. pot constitui alte obiective care orientează şi instituie într-un demers de factură strategică ţelurile spre care tinde perfecţionarea diferitelor categorii de cadre didactice. Evident că aceste obiective se află într-o relaţie de convergenţă şi ele configurează, într-un plan de amplă generalitate, direcţiile spre care este ordonată perfecţionarea. Simpla lor enunţare demonstrează că perfecţionarea nu este rodul improvizaţiei şi nici al acţiunilor organizatorice de campanie. Ea se impune, prin toată varietatea de forme însumate într-un sistem unitar şi eficient, să fie corelată cu necesitatea obiectivă a modernizării procesului de învăţămînt, iar lupta pentru înlăturarea supraîncărcării elevilor impune concomitent şi lupta pentru înlăturarea şablonului şi banalului, a anacronismelor incompatibile cu voinţa şi bunăvoinţa participanţilor pe care, cu regret, le mai întîlnim încă în activitatea comisiilor metodice, a consiliilor pedagogice şi a cercurilor pedagogice.

3. Cadrul instituţionalizat, întemeiat pe un suport juridic, al sistemului de perfecţionare a cadrelor didactice din ţara noastră este delimitat atît la nivelul unităţilor de învăţămînt, cît şi la nivelul inspectoratelor şcolare şi al Institutului central de perfecţionare a personalului didactic din Bucureşti, cu toate cele cinci filiale ale sale din Braşov, Cluj, Craiova, Iaşi şi Timişoara. Considerăm că în cea mai mare parte succesul activităţii la nivelul oricărei structuri depinde în primul rînd de priceperea şi entuziasmul cu care cei ce se integrează în respectivele structuri îşi desfăşoară activitatea. Practica scoate la iveală faptul că activitatea catedrelor, consiliilor profesorale, a cercurilor pedagogice este diferită de la o şcoală la alta, de la o specialitate la alta şi, uneori, pe anumite domenii, chiar de la judeţ la judeţ. Unele au o existenţă proprie, acţionează ca foruri metodice în spiritul concepţiei pe baza căreia au fost create, altele au o existenţă fantomatică sau îndeplinesc funcţii secundare, nu exercită o influenţă de adîncime asupra cadrelor didactice şi, deci, asupra procesului instructiv-educativ. Or, toate aceste organisme nu preţuiesc decît atît cît îi orientează şi-i ajută pe educatori să rezolve cu mai multă competenţă sarcinile didactico-educative din şcolile unde lucrează. Dacă nu-şi îndeplinesc această menire pot fi considerate organisme moarte. Tocmai pentru că îndeplinesc acest rol-cheie, faptul că unii învăţători şi profesori nu ating nivelul de pregătire ştiinţifică în specialitate şi de măiestrie pedagogică cerut unor conducători ai procesului de învăţămînt modern, nu trebuie explicat numai prin aceea că nu au beneficiat de un învăţămînt bun în instituţiile pe care le-au absolvit, ci şi prin nivelul scăzut al muncii de perfecţionare desfăşurate în anii ulteriori absolvirii. De aceea, cea mai concludentă preocupare o considerăm a fi asigurarea funcţionalităţii organismelor de perfecţionare existente, adică maximum de iniţiativă, de eficienţă şi de mobilitate în conţinutul, formele şi metodele lor de lucru.

4. De pe această poziţie s-a conturat *utilitatea, oportunitatea şi viabilitatea cursurilor centrale de perfecţionare.* Modalitatea mai fertilă prin care aceste cursuri contribuie la înlăturarea supraîncărcării elevilor o constituie conţinutul şi metodologia desfăşurării lor, subsumate în întregime perfecţionării modului de predare al personalului didactic, ceea ce influenţează şi uşurează realizarea sarcinii de evitare a încărcării elevilor. Ce schimbări de optică au intervenit şi ce realizări s-au obţinut pînă acum în conţinutul şi metodologia desfăşurării acestor cursuri?

Din totalul problemelor cuprinse în concepţia integratoare a perfecţionării, menite să dea un sens unitar, cuprinzător cursurilor centrale de la toate specialităţile, desprindem mai întîi definirea clară a necesităţilor de a focaliza întregul conţinut şi întreaga metodologie a acestora pentru *pregătirea ştiinţifico-pedagogică a cursanţilor în direcţia întăririi funcţiei formative a lecţiilor de specialitate.*

Lecţia, indiferent de tipologia şi locul ei de desfăşurare, îşi menţine poziţia de formă consacrată a organizării procesului de învăţămînt, de pîrghie principală pentru dobîndirea de către şcolari a experienţei ştiinţifice, politice, de producţie şi de comportament. De asemenea, ea este actul de creaţie a învăţătorului şi profesorului şi condiţia esenţială a creativităţii elevilor. În lecţie se materializează

și pregătirea științifică de specialitate a învățătorului sau profesorului, și conștiința sa politică și morală, și pregătirea sa pedagogică și psihologică, și aptitudinile, atitudinile, experiența de viață, cu alte cuvinte, lecția îi oferă posibilitatea excepțională de a ilustra substanța teoriei științifice și a practicii pedagogice. Tot prin lecție, elevii sînt sau nu sînt angajați la nivelul posibilităților intelectuale, morale și fizice reale pe care le au. În cazul cînd sarcinile de învățătură pe care le au îi supraangajează, se produce epuizarea, traumatizarea, dar și subangajarea este tot așa de vătămătoare, întrucît activitatea insuficientă împiedică formarea și dezvoltarea lor pentru integrarea în viitoarea activitate social-productivă.

5. *Perfecționarea în domeniul specialității este în mod obiectiv nucleul principal al pregătirii educatorului,* motiv pentru care cea mai mare parte dintr-un stagiu de perfecționare cu program continuu este destinată acestei dimensiuni. Ani de zile au fost prezentate însă cursanților, într-o destul de mare pondere, și teme de specialitate fără o destinație precisă, axate fie pe domeniile înguste de preocupare ale unor preopinenți, fie pe tendința unui enciclopedism excesiv al altora, fără ca respectivele teme să aibă configurația profesiunii de educator, în sensul unei mai reușite împliniri a sarcinii de a-i ajuta pe elevi să dobîndească adevărurile științei — în conformitate cu vîrsta și capacitatea lor de efort. Surprinderea căilor progresului științific în toate aspectele sale umane, noile date și interpretări care afectează dobîndirea informației și structura ei la un obiect sau altul de învățămînt tind să se reflecte, deci, în noua orientare metodologică a cursurilor și în elaborarea cu competență sporită a strategiei actului educativ de către educator. O asemenea concepție are în vedere dificultatea specifică pentru personalul didactic care lucrează în învățămîntul obligatoriu de a fi stăpînit de un sentiment de automulțumire greu de depășit, datorită nivelului elementar al cunoștințelor cu care se operează și vieții culturale mai reduse din unele localități rurale, ceea ce le creează uneori o situație de relativă izolare față de transformările științei, ale vieții sociale și tehnologiei didactice. Tocmai de aceea, prin aceste cursuri se urmărește o informare științifică densă, bine dozată, făcută concomitent atît din perspectiva progreselor propriilor discipline de predare, cît și din perspectiva culturii psiho-pedagogice, a apropierii perfecționării de problemele care li se pun învățătorilor și profesorilor în practica școlară. Așa cum intrarea în producție a unor noi utilaje și procedee tehnologice presupune asigurarea prealabilă a competenței profesionale adecvate din partea lucrătorilor, în completarea celei însușite anterior, tot așa și în învățămînt, la cursurile de perfecționare din cadrul fiecărei specialități, este necesar ca în afara unor probleme și concepții noi care să-i asigure profesorului viziunea și pregătirea la nivelul omului de știință, să fie prezente, în proporție corespunzătoare, problemele noi de specialitate introduse în programele și manualele școlare, în strînsă legătură cu orientările moderne de metodologie a predării acestor obiecte.

6. Nici partea din cursurile de perfecționare destinată *problemelor de pedagogie și psihologie pedagogică* nu se mai poate ține într-un mod neprofilant. Se depun eforturi pentru ca toate capitolele referitoare la sistemul muncii didactico-educative și întreg comentariul pedagogic și psihologic să se facă de pe poziția și în relație de complementaritate cu cerințele specialității cursanților. Specialiștii din I.C.P.P.D. își propun acum cu mult mai multă insistență să accentueze *funcția anticipativă a perfecționării,* în sensul popularizării unor rezultate experimentale verificate și a unor studii comparative semnificative, pentru ca personalul didactic să dețină o bună informație despre mișcarea pedagogică, să fie mai receptiv și mai bine orientat cu privire la schimbările și renovările produse în teoria și practica educațională și să înțeleagă în mod just cerința finalizării lor pe scară generalizată. Considerăm însă că în cadrul acestei acțiuni, supraîncărcarea elevilor, însoțită de prejudicierea însușirii cunoștințelor, poate fi determinată de forțarea introducerii în practica școlară a experimentărilor insuficient elaborate, despre care se scrie mult, dar care se află în realitate doar în faza de bună intenție, de proiect sau în faza embrionară de cercetare.

Contribuția cursurilor de perfecționare la desfășurarea unei activități instructiv-educative cu randament sporit este condiționată și de o mai fermă și compe-

tentă abordare a *modalităţilor specifice de realizare a procesului integrării funcţionale a învăţămîntului cu cercetarea şi producţia în diversele cicluri de învăţămînt şi la diversele discipline de profil*, cu aspecte concrete de reconsiderare a metodologiei didactice din perspectiva exigenţelor pe care le ridică integrarea.

Plecînd de la premisa că o concepţie pedagogică închegată poate fundamenta măsurile de înlăturare a supraîncărcării elevilor, în cadrul cursurilor de perfecţionare se urmăreşte iniţierea şi exercitarea cadrelor didactice în mai multe domenii deosebit de importante, dintre care menţionăm : promovarea metodelor activ-aplicative moderne, concomitent cu reevaluarea virtuţilor multiple ale metodelor tradiţionale ; coordonatele creşterii rolului formativ-educativ al lecţiei şi structuri noi ale acesteia în funcţie de tehnologia didactică modernă ; noile relaţii educaţionale care-i angajează efectiv pe elevi în organizarea învăţării ; alternanţa dintre învăţarea individualizată şi în grupe, cu implicaţiile formative ale utilizării lor ; modalităţile perfecţionate de examinare, apreciere, promovare şcolar-profesională şi cumulul de semnificaţii şi implicaţii pe care-l reprezintă notarea ; asigurarea unui caracter intens lucrativ al lecţiilor şi folosirea raţională şi integrală a fondului de timp din cadrul orelor, cu evitarea oricărei întîrzieri la „intrare" şi „ieşire", a întreruperilor de orice fel şi a risipei de timp generată de angajarea unor discuţii pe lîngă sau în afara temei ; înlăturarea surselor subiective ale supraîncărcării prin dozarea raţională a temelor pentru acasă, corectarea sistematică a caietelor şi evidenţa strictă a greutăţilor întîmpinate de elevi ; elaborarea strategiei procesului instructiv-educativ în raport cu particularităţile proceselor psihice şi însuşirea tehnicilor de învăţare concomitent cu însuşirea cunoştinţelor ; modalităţi de asistenţă psiho-pedagogică superior calificată şi de sprijinire eficientă a elevilor cu puţine posibilităţi de studiu în familie, cu dificultăţi de adaptare la regimul şcolar sau atitudine negativă faţă de învăţătură etc.

Abordarea problemelor de mai sus este expresia unei mai pregnante scientifizări a perfecţionării psiho-pedagogice a personalului didactic, conturînd aria de activitate a acestuia atît în promovarea unei gîndiri şi a unei practici instructiv-educative moderne, cît şi în ridicarea nivelului de pregătire a elevilor, în înlăturarea supraîncărcării lor, a stereotipiei şi canoanelor care afectează eficienţa procesului de învăţămînt.

7. *Un raport mai judicios între prelegeri, dezbateri şi aplicaţii practice* a fost şi este un alt deziderat al organizării cursurilor de perfecţionare. Acordînd în continuare atenţia cuvenită expunerilor de sinteză riguros sistematizate, întemeiate pe o bibliografie de nivelul mondial, căreia i se asociază experienţa proprie a titularilor de teme şi contactul lor neîntrerupt cu realităţile din şcoli, au început să aibă o pondere sporită dezbaterile şi aplicaţiile practice, menite să creeze cadrul pedagogic şi psihologic necesar participării active a cursanţilor, oferindu-le condiţii pentru mărirea capacităţii lor de recepţionare, ridicînd posibilităţile lor de acţiune eficientă în cadrul lecţiilor. Succese deosebite s-au obţinut din acest punct de vedere la cursurile de perfecţionare a directorilor de şcoli. În condiţiile în care cursurile pentru profesori se organizează, începînd cu acest an şcolar, preponderent în perioada vacanţelor, participarea la acţiuni practice a cursanţilor se poate realiza prin desfăşurarea unor activităţi de genul celor care se pretează la simulare, prin cunoaşterea experienţei pozitive a individualităţilor creatoare „stocate" în forma băncilor de date, a descrierilor, a planurilor de lecţii, a diafilmelor, filmelor, benzilor magnetice etc. care cuprind cele mai variate stiluri, proceduri, forme şi documente de ameliorare a procesului instructiv-educativ. În acest fel perfecţionarea personalului didactic este racordată programului general de modernizare a învăţămîntului românesc, fiecare secvenţă dintr-un program constituind materialul de referinţă la care raportăm şi preocuparea de înlăturare a supraîncărcării elevilor.

IMPLICAȚIILE BIOLOGICE ȘI EDUCAȚIONALE ALE SUPRASOLICITĂRII ȘCOLARE

Dr. MIRCEA IFRIM
inspector general la M.E.I.

Suprasolicitarea școlară este unul din aspectele cele mai complexe ale procesului de învățămînt la ora actuală, dat fiind condițiile create de revoluția tehnico-științifică, de progresele cunoașterii care angrenează în mod obiectiv și școala. În contextul creșterii spectaculoase a volumului de cunoștințe în toate domeniile, neuro-fiziologia și psihologia fac eforturi de a descoperi elemente compensatorii prin care să combată scepticismul didactic în fața asaltului informațional.

Cercetările efectuate privind histo-fiziologia sistemului nervos demonstrează că asistăm și în prezent la un proces de complexificare a structurilor nervoase. Dincolo de particularitățile individuale, specialiștii — cercetînd *eșaloane* umane mari — constată o sporire a numărului de neuroni, de sinapse și, în unele cazuri, apariția unor straturi suplimentare de celule corticale. Această evoluție a structurilor nervoase este condiționată atît de factori genotipici — ereditari — cît și paratipici (influențe de mediu, de cultură, de sistem educațional, mass-media ș.a.). Previziunile unor antropologi de mare autoritate, precum Theiard du Chardin, pornind de la aceste date, merg către configurarea unui tip uman în perspectivă îndepărtată. Aceasta va depăși nivelul lui *homo sapiens* al secolului nostru, ajungîndu-se la *homo sapientissimus,* la care proporția creierului va avea o pondere mult mai mare în raport cu restul aparatelor și sistemelor constitutive. Înfățișarea lui exterioară nu va fi cea mai agreabilă întrucît un trunchi și niște membre destul de fragile vor trebui să poarte un cap imens în care va scăpăra rațiunea, logica și forța creatoare.

Dar pînă la această probabilă evoluție ne aflăm în fața unei continue explozii a informației care ne obligă la replieri, la adaptări, la intervenții dirijate pe parametri multipli.

Supraîncărcarea programelor școlare, volumul mare de cunoștințe care se transmit peste cadrele programei, urmare a presiunii informației care crește exponențial în toate domeniile cunoașterii, depășește capacitățile de asimilare neuronală, ceea ce produce în mod fatal surmenajul nervos cu multiplele implicații negative biologice și educaționale.

Un studiu al stării de sănătate efectuat în 1973/1974 arată că la elevii claselor terminale de liceu și la studenți, primul loc în structura morbidității îl dețin nevrozele și hipertensiunea esențială (neurogenă). Motivul acestui handicap este în principal efortul suplimentar depus în pregătirea concursurilor de admitere, în condițiile cînd acestea solicită cunoștințe uneori peste limitele programei școlare, ceea ce generează numeroase ore de meditații și de muncă independentă. Pînă la acest palier al evoluției școlare, oboseala nervoasă este provocată de încărcarea peste limitele normale a programului de învățămînt și în anii anteriori școlarității. În cadrul studiului amintit s-a efectuat și o statistică comparativă pe categorii de vîrstă și mediu (rural și urban) între activitatea zilnică a elevilor noștri și normele stabilite de Organizația Mondială a Sănătății. În norma zilnică de activitate sînt înglobate ore de curs la școală, ore de pregătire acasă, ore de activități administrativ-gospodărești. La categoria de 11 ani norma O.M.S. prevede cinci ore, iar școlarii cercetați ajung la șapte ore și jumătate; la vîrsta de 14 ani, față de norma O.M.S. de șase ore, adolescenții efectuează 9,1/2—10 ore, la 15 ani, față de 6,1/2 ore, fac 10—13,1/2 ore, iar la 18 ani față

de 7 ore ajung pînă la 12 ore de muzică zilnică. În chip inerent scad desigur orele de somn, de odihnă, de mişcare în aer liber şi de sport.

Regimul de activitate şcolară colectivă sau independentă prezintă marea deficienţă de a nu ţine seama în suficientă măsură de particularităţile psihofizice ale vîrstei şi de dezvoltarea psihogenetică a structurilor naturale în funcţie de care să se realizeze o transmitere distributivă, omogenă şi echilibrată a volumului de cunoştinţe. Pe de altă parte, stăpînirea insuficientă a elementelor care privesc morfofiziologia organismului şi biogeneza structurilor cognitive lasă loc unui empirism şi formalism în alcătuirea programelor de învăţămînt, a manualelor şcolare, a orariilor, a activităţilor extradidactice ş.a.

O intervenţie eficientă în soluţionarea problemei pe care o dezbatem nu poate fi concepută fără o colaborare interdisciplinară şi fără o temeinică fundamentare ştiinţifică a perspectivei şi elaborării conţinutului învăţămîntului. La alcătuirea planurilor de învăţămînt, a programelor, a regimului de activitate şcolară şi extraşcolară trebuie să-şi aducă contribuţia specifică forurile de învăţămînt în conlucrare cu specialiştii din domeniul pedagogiei, psihologiei, medicinei şi igienei.

O cale cu o valoare practică în evitarea supraîncărcării ni se pare a fi aceea a aprofundării individualităţii morfofiziologice a tînărului în perioada devenirii intelectuale. Antropologia actuală nu vizează numai o protecţie biologică prin evitarea progeniturilor tarate ereditar, ci asociază la profilaxia genetică o veritabilă antropotehnie, de realizare a tuturor condiţiilor fizice, biologice şi sociale, necesare unei dezvoltări normale pre- şi postnatale, dirijînd ştiinţific antropomorfozele. De rezultatele acestor cercetări trebuie să beneficieze necondiţionat pedagogia învăţării, îndeosebi sub aspectul individualizării metodelor şi al evitării supraîncărcării.

Problema adaptării metodologiei nu trebuie însă privită simplist, ca o sarcină ce revine integral profesorului. Predarea diferenţiată care să meargă pînă la satisfacerea individualităţilor atît de diverse dintr-o colectivitate şcolară este practic imposibilă. Oricît ar cunoaşte un profesor particularităţile individual tipologice ale elevilor săi, el nu-şi va putea organiza lecţia, chiar cu concursul celor mai active şi moderne metode, în aşa fel ca să asigure receptarea simultană la nivele adaptate pentru un grup de 30—40 de elevi. De aici necesitatea modernizării concomitente a structurilor şcolare nu numai a metodelor.

Cele două aspecte nu sînt antinomice, ci complementare, individualizarea învăţării prin intermediul modernizării metodelor şi mijloacelor didactice care privesc profesorul trebuie completată cu ameliorarea condiţiilor obiective respectiv a structurilor organizaţionale.

În aceeaşi ordine de idei se cuvine subliniată necesitatea statuării unui sistem cuprinzător de orientare şcolară şi profesională care să asigure dirijarea optimă a elevilor pe bază de criterii ştiinţifice şi cu concursul interdisciplinar al psiho-pedagogilor, medicilor şi al tuturor cadrelor didactice pregătite şi în acest scop.

Organizarea unui regim şcolar echilibrat trebuie să ţină seama de procesele fiziologice ale organismului în dezvoltare. Este locul să amintim că cercetările recente aduc lumini noi în elucidarea sindromului de suprasolicitare, respectiv a stării de stress (Selli).

Funcţionarea în condiţii normale a organismului uman necesită menţinerea în anumite limite a unor serii întregi de constituenţi morfofiziologici (elemente figurate ale sîngelui, pH, concentraţia electroliţilor ş.a.) care în ansamblu realizează homeostazia (Cannon). Homeostazia corespunde unei stări de echilibru labil ce caracterizează dialectica vieţii. Homeostazia se realizează prin intervenţia sistemului neuroendocrin. Organismul uman poate fi considerat un sistem cibernetic, cu resurse multiple de autoreglare şi autoadaptare pe calea mecanismelor de *feed-back*, al căror substrat morfofiziologic îl constituie sistemul neuroendocrin. Epistemologia genetică a lui Jean Piaget are în vedere tocmai tendinţa intrinsecă spre echilibrare homeostatică a organismului, ceea ce solicită pedagogului cunoaşterea sistemelor de autoreglare care se găsesc pe toate palierele organizării vitale şi adaptarea procesului didactic la ritmurile de autoreglare a subiecţilor. În cazul

de supraîncărcare și stress acest echilibru este tulburat apărînd reacții de inhibiție, depresiune nervoasă, hipomnezie, diminuarea atenției ș.a.

Stăruim asupra acestui aspect, întrucît în practica didactică este eludată adesea tocmai din cauza principală a insuccesului școlar care rezidă în imposibilitatea adaptării organismelor fragile la stressul supraîncărcării.

Educatorii din toate timpurile au ținut să ne amintească că doparea și „ghiftuiala" intelectuală fac un prost serviciu, că e de preferat să avem un cap bine organizat decît un cap umplut. Tendința de a da cît mai mult și a pretinde elevului să învețe totul la specialitatea pe care o predă, dăinuie și azi la mulți dintre profesori. Vrînd să-l îndrumeze pentru reușita în viață, acești zelatori îl strivesc pe elev sub greutatea cunoștințelor cu care nu va putea opera, neavînd răgazul meditației și al exersării aplicative.

MANUALUL DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ ȘI SUPRAÎNCĂRCAREA ELEVILOR

Prof. CONSTANTIN MARINESCU
Liceul „Mihai Viteazul"-București

Este manualul un factor care provoacă și întreține fenomenul nociv al supraîncărcării ? N-ar trebui să fie, pentru că el doar vehiculează la clasă o programă școlară și, deci, este încărcat sau descongestionat, greu sau simplu, precum este programa pe care o exprimă. N-ar trebui, de asemenea, pentru că el este un instrument de lucru la clasă și acasă, a cărui eficiență depinde și ea de mîna care manevrează acest instrument.

N-ar trebui să fie, dar din păcate este și aceasta din mai multe motive :

— pentru că respectă programa, trebuie s-o respecte, e rațiunea lui de a fi, dar nu respectă, cum vom vedea mai jos, metodica predării, și nu e vorba numai de manualul de limbă și literatură ;

— pentru că modul cum este utilizat îl poate transforma dintr-un auxiliar necesar fie într-o unealtă de tortură, fie într-o piesă inutilă care dormitează în ghiozdanul sau pe masa de lucru a elevului ;

— pentru că modul cum este redactat și învesmîntat grafic îl face uneori greu utilizabil, antipatic ; baza abstractă, greoaie, sau prețioasă și confuză, litera măruntă, ilustrațiile nesemnificative și șterse, hîrtia inferioară etc. sînt, iată, atîtea aspecte neplăcute care pot transforma manualul respectiv într-o povară apăsătoare ;

— pentru că, mai ales în lumina marilor prefaceri prin care trece astăzi învățămîntul, manualul oferă din ce în ce mai puțin din ceea ce ar fi necesar pentru alimentarea noilor relații profesor-elev, căci în locul unui material care să incite „căutarea" și să ușureze „descoperirea", el aduce lecții — atît cît capitolele respective sînt din punct de vedere metodic „lecții" — gata pentru a fi... tocite și memorate.

Este de la sine înțeles că un manual care nu-și îndeplinește menirea este un factor care întreține fenomenul supraîncărcării.

Nu cred că e cazul să întreprindem acum și aci o analiză critică mai amplă a manualelor de limbă și literatură română. Discuții în jurul lor s-au tot purtat și încă pe toate tonurile. N-ar avea rost mai cu seamă pentru că toate manualele, de la toate disciplinele școlare, vor trece în viitorul imediat prin transformări structurale. Mai degrabă ar trebui să căutăm cît mai serioase contribuții la îmbunătățirea continuă a acestui auxiliar prețios al muncii didactice.

Cine poate contesta că, de ani de zile, se fac eforturi serioase și cu rezultate apreciabile pentru a se obține, în sfîrșit, manualul cel mai convenabil din cele mai felurite puncte de vedere.

Cîștigurile obținute vor fi, firesc, valorificate. Se poate vedea că manualul cu mai mulți autori lasă locul celui cu un singur autor. De la mai vechiul manual pentru anul IV — mai degrabă colecție de studii felurite, cu vizibile denivelări în toate privințele (capitol excelent „Blaga", lîngă unul șters „Al. Philippide") la acela pentru anul I recent, la cel pentru anul III, ascensiunea este totuși vizibilă și în respectarea *principiului fundamental al accesibilității* (trebuia să se înțeleagă odată că, nu e vorba de o oarecare condiție, ci de una esențială), cu unele încălcări totuși destul de supărătoare (a se vedea chiar primul capitol al volumului pentru anul I, inadmisibil de abstract și de pedant), precum și în grija pentru ținuta științifică.

Se poate vedea, de asemenea, progresul obținut în simplificarea definițiilor gramaticale din manualele pentru clasele mici (V—VIII) și în acuratețea noțiunilor de teorie literară stringent necesare în operațiile de analiză literară de la clasele mari. Iată de ce ni se par cu atît mai inexplicabile nu unele ezitări, (acestea sînt multe), ci unele scăpări totalmente neștiințifice, menite să dea naștere confuziilor. Să dăm un exemplu. În actualul manual pentru clasa a VIII-a, citim, nedumeriți, în nota explicativă de la pastelul lui Coșbuc *În miezul verii*, următoarea afirmație: „în primele trei strofe, Coșbuc fixează cadrul în care se desfășoară acțiunea poeziei" (p. 74). Cum vine asta? Poezie, pastel — deci gen liric, și acțiune — deci gen epic! Evident că încă de la romantici nimeni nu mai jură pe estetica atît de riguroasă a clasicismului cu acea disociere netă, strictă, dintre genurile și speciile literare, dar nici așa!

Dacă elevul are nevoie, și are, aceasta este unanim stabilit, de unele elemente limpezi asupra genurilor și diferitelor specii literare, atunci nu este admisibilă o asemenea scăpare. Este pastelul specie a liricii peisagiste? Este, bine-înțeles. Despre ce fel de „acțiune" poate fi vorba în această specie a genului liric? Care este deosebirea dintre pastel și poem, dintre pastel și... nuvelă? Iată întrebări simple pe care și le poate pune elevul și care pot duce la confuzii în mintea lui și deci la... supraîncărcare.

Problema cea mai importantă în legătură cu manualele nu este, însă, aceasta. Scăpările vor fi corectate, așa cum tot din manualul de clasa a VIII-a a fost corectată aceea de la tabelul recapitulativ al substantivului, în care prepozițiile care cer dativul — *grație, mulțumită, datorită* — erau trecute la... genetiv, denivelările vor dispare, accesibilitatea va fi respectată, dar vine întrebarea cea mai serioasă: mai corespunde vechea formulă a manualului, noilor cerințe impuse de procesul modernizării învățămîntului?

Discuțiile privind formula manualului dobîndesc o importanță decisivă. Întrebarea pusă provoacă numeroase altele: cu cît contribuie manualul actual la disciplinarea gîndirii elevului, la dezvoltarea vorbirii, cum îl ajută să se organizeze, să desfășoare o analiză — gramaticală sau literară — ambele importante exerciții de deprindere a muncii intelectuale, ce modele îi oferă elevului din clasele mici și ce îndrumări tehnice celui din clasele mari?

Găsim, la clasele mici, unele compuneri model sau, la clasele mari, scheme și planuri dezvoltate ale unor analize literare stimulatoare? Ce pondere pot să aibă în munca elevului capitole de manuale, la clasele mari, în care lecțiile — o anume desfășurare metodică a materiei — sînt înlocuite cu eseuri sau cronici literare decupate direct din... cursuri universitare? Cuprind actualele manuale acele întrebări și indicațiile metodice menite să-l ajute pe elev să se verifice singur, să descopere, să se organizeze și să soluționeze? Atunci, prin ce altceva se încearcă dirijarea elevului spre acele probleme esențiale, absolut necesare interpretării operei? Cum îl obligăm să rezolve alte probleme apelînd la cunoștințe mai vechi și să adîncească laturi numai semnalate parțial, înaintînd el singur spre cuceriri viitoare?

Dar, dacă grija pentru accesibilitate, pentru acuratețea noțiunilor teoretice, pentru dezvoltarea gîndirii logice, a vorbirii și a scrisului elevului sînt posibil de realizat în orice tip de manual, rămîne un alt principiu fundamental a cărui

respectare creatoare nu mai este integral posibilă în vechiul tip de manual și anume *primordialitatea textului literar*. Ca și noul tip de lecție, noul manual va trebui să asigure deplina respectare a acestui principiu.

A vorbi cît mai puțin despre operă și — aceasta este adevărată măiestrie pedagogică — a lăsa ca opera să vorbească singură, cît mai mult, elevilor, iar din partea acestora a „învăța" cît mai puțin despre literatură și a învăța cît mai mult să înțeleagă, să guste, să recepteze direct literatura, sînt obiective fundamentale ale obiectului menționat.

Oricît de strălucită ar fi demonstrația de erudiție a profesorului și oricît de cuceritoare ar fi capitolele, lecțiile din manual, ele nu vor putea înlocui, niciodată, frumusețea inegalabilă a textului literar însuși. Oricît de bogat și explicit ar fi manualul, el nu va face, vreodată, de prisos, lectura directă a textului literar. Și, oricît de mari ar fi eforturile elevului pentru înregistrarea și „învățarea" lecțiilor profesorului sau ale manualului, el va rămîne la o activitate sterilă, aproape nefolositoare, dacă nu a pornit în munca lui de la cercetarea directă și, pe cît posibil, integrală a operei literare respective.

Munca dascălului la clasă și munca elevului de acasă trebuie aduse pe un făgaș nou, creator în cel mai înalt sens. Legătura dintre cei doi protagoniști ai procesului instructiv-educativ rămîne aceeași, se realizează în continuare prin lecție și prin manual. Dar acestea dobîndesc acum un conținut cu desăvîrșire nou. Este, deci, nevoie să înțelegem, chiar dacă sînt necesare eforturi serioase, că de data aceasta nu mai este vorba doar de simpla și inevitabila, de periodica sincronizare a școlii cu unele noi cerințe ale epocii, ci de o prefacere adîncă, structurală, a întregului sistem de învățămînt, cuprinzînd în această revoluție absolut totul: lecția, manualul, metodologia, atitudinea însăși față de școală și față de elev.

Într-o asemenea epocă fascinantă, cînd apar mereu discipline și deci profesiuni noi și cînd cele vechi trec prin radicale transformări, puține profesiuni totuși trec printr-o mai radicală metamorfoză ca a noastră, a dascălilor. Este neîndoios că după uriașa revoluție științifico-tehnică a epocii și drept consecință directă a creșterii fabuloase a cantității de cunoștințe și informații din fiecare domeniu de activitate umană, progresul cel mai urgent necesar este acela al mijloacelor prin care se realizează procesul instructiv-educativ din școală.

Dacă am căzut cu toții de acord că în acest proces fundamental accentul se deplasează net și ferm de pe informativul împovărător și mutilant pe formativul creator, că funcția dascălului își pierde în întregime conținutul tradițional de agent care predă, care mobilează memoria elevului cu noi cunoștințe și că raportul predare-achiziționare, de transmitere activă și de receptare pasivă este înlocuit de unul nou — de călăuzire și descoperire, de colaborare activă și creatoare — atunci este mai mult decît limpede că și manualul va suporta transformările radicale corespunzătoare.

Personal, sînt convins că viitorul manual de literatură pentru liceu va fi *manualul-antologie*. Mai mult, nici nu e vorba doar de o propunere oarecare, căci cîntărirea atentă și obiectivă a noilor cerințe didactice și a noilor căi de a le atinge duce inexorabil la o asemenea formulă, care, de fapt, nu e chiar atît de nouă pe cît s-ar părea. Vechea formulă a manualului cu lecții și capitole, pe care profesorul îl propune la clasă și elevii îl „învață" sau nu-l bagă în seamă iese în întregime din arsenalul de unelte și metode al noii didactici.

Manualul-antologie va cuprinde cu precădere extrase ample din textul literar — fragmente semnificative selecționate într-o gradație abil sugerată, încadrate de un solid aparat critic: o notiță biobibliografică — un medalion succint, dar expresiv al scriitorului cu trimiteri spre izvoare critice fundamentale, cu paranteze lămuritoare între fragmente, nu atît pentru a îndestula, ci mai ales pentru a suscita interesul elevului și bineînțeles cu întrebări de diferite grade și categorii.

Considerăm că valoarea unui manual-antologie ține mai cu seamă de calitatea sistemului de întrebări pe marginea textului literar, întrebări care să ridice probleme, obstacole, să trimită spre esențial, să-l oblige pe elev să caute, să se documenteze, să-și întregească lectura. Arta întrebării este latura cea mai dificilă a lecției și în noul sistem de predare, ca și în cel vechi.

Manualul-antologie ar trebui să solicite, prin același sistem bine gîndit al întrebărilor formulate în jurul textului literar, permanenta colaborare a unui bogat și variat material informativ, prevăzut în bibliografia fiecărui capitol, și astfel să se asigure o înaintare continuă, pe trepte precise impuse de vîrsta școlară respectivă, spre deplina pătrundere în semnificațiile superioare ale operei și spre întreaga ei valorificare estetic-educativă. Au apărut și apar mereu din în ce mai numeroase studii, monografii, micromonografii și introduceri în scriitori, curente, opere, istorii literare (din cele anunțate sînt în curs de tipărire vreo trei-patru), încît elevul, sistematic îndrumat, ar avea unde să caute, să se consulte, din ce să adune sugestii pentru dezbaterea, dar mai ales pentru înțelegerea operei studiate la clasă. În același scop, Editura didactică și pedagogică ar trebui să planifice din timp, în locul vechilor manuale, o serie de „introduceri elementare", menite să adune, aducînd la zi, principalele opinii și eforturi depuse în interpretarea scriitorului și operei, păstrînd un echilibru între diferitele poziții ale criticii și istoriei literare față de capitolul respectiv, oferind astfel — și elevului și dascălului său — o orientare creatoare a dezbaterilor. Manualul vechi îi dădea elevului totul, sau aproape totul, de-a gata. Manualul-antologie îi dă numai direcția și orientarea, sugestii pentru o muncă personală deosebit de atrăgătoare și deopotrivă de utilă pentru maturizarea personalității sale. Și cînd manualul va ajunge un asemenea auxiliar atît de util și cînd lecția va deveni și ea o colaborare egal activă, rodnică, profesor-elev, cînd textul literar va fi de fiecare dată punctul ferm de decolare spre dezbaterile cele mai ample, atunci, numai atunci, vor dispărea cu desăvîrșire toate condițiile care provocau și proliferau supraîncărcarea.

Activitatea realmente creatoare, oricît ar fi de dificilă, orice eforturi ar pretinde, nu poate provoca fenomenul de supraîncărcare, pentru că bucuria cuceririi, voluptatea ascensiunii, transfigurează cazna în interes viu și interesul în pasiune.

SURSE ALE SUPRAÎNCĂRCĂRII ELEVILOR DE LA LICEELE PEDAGOGICE DE ÎNVĂȚĂTORI

Prof. IOAN DOBRE
Abrud, jud. Alba

Cu toate eforturile depuse pentru înlăturarea supraîncărcării elevilor, acest fenomen continuă să existe, diminuînd în mod substanțial randamentul muncii școlare. De aceea, mai sînt necesare unele măsuri pentru „eliminarea supraîncărcării elevilor, prin perfecționarea planurilor de învățămînt, a programelor și manualelor școlare, printr-o mai bună sistematizare și dozare a cunoștințelor" [1].

Din dorința de a contribui la lichidarea supraîncărcării și implicit la obținerea de rezultate mai bune în pregătirea viitorilor învățători, vom încerca dezvăluirea unor surse ale supraîncărcării, sugerînd totodată cîteva măsuri posibile pentru înlăturarea lor.

---

[1] *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, Editura politică, București, 1973, p. 37.

I. În general, *manualele de metodică* utilizate de elevi sînt mult îmbunătățite față de edițiile anterioare. Ele au reușit să evite în mare măsură paralelismele, reluările în prezentarea unor probleme însușite de elevi la psihologie și pedagogie. Este o preocupare pozitivă tot mai evidentă a autorilor de metodici și care, sîntem siguri, va fi amplificată pentru edițiile viitoare. Acțiunea se impune a fi mai sistematică, mai energică și mai substanțială.

Din studierea metodicilor, din declarațiile elevilor, din asistențele la clasă rezultă că, prin formularea unor teme (ca, de pildă, „Adaptarea la specificul obiectului respectiv") se produc încă paralelisme, reluări de probleme studiate acum sau în anii anteriori la alte discipline de învățămînt. Aceasta este o realitate care ar putea fi completată cu o alta, și anume, cu aceea că manualele de metodică sînt în general prea voluminoase. Unele dintre ele au apărut în urmă cu 3—4 ani, nefiind structurate în lumina noilor metodologii didactice. De aceea, elevii sînt prea mult obligați să caute noutățile în presa pedagogică, cerință în sine justificată, pozitivă, dar pentru a cărei rezolvare adecvată elevii nu dispun încă de timpul și chiar de condițiile necesare. În acest sens pot fi citate, printre altele, metodica aritmeticii și cea a lucrului manual. Mai ales în condițiile actuale, cînd o mare parte din metodici se însușesc ca părți ale obiectului de studiu respectiv (metodica educației fizice se studiază în cadrul obiectului educația fizică la anul III), se simte nevoia unor intervenții mai de efect, prompte, în vederea prezentării mai concentrate a materialului de metodică, pentru creșterea gradului de funcționalitate a manualelor. Iată, după părerea noastră, unele teme care repetă, într-o măsură mai mare sau mai mică, cunoștințe deja însușite de elevi :

1) *Metodica desenului* (ediția 1970 — 190 pagini) : Dezvoltarea percepțiilor, a reprezentărilor (p. 13) ; Dezvoltarea intelectuală — atenția, gîndirea, voința, memoria vizuală (p. 16) ; Particularitățile desenului executat de copii (p. 27).

2) *Metodica lucrului manual* (ediția 1971 — 140 pagini) : Procesul formării priceperilor și deprinderilor practice (p. 17) ; Etapele formării deprinderilor (p. 19) ; Condițiile care asigură reușita în formarea deprinderilor (p. 20) ; Unele aspecte ale aplicării principiilor didactice și metodelor de învățămînt (p. 23) ; Tipurile și variantele de lecții (p. 45).

3) *Metodica educației fizice* (ediția 1973 — 136 pagini) : Conceptul de educație fizică (p. 9) ; Mijloacele educației fizice (p. 12) ; Particularitățile dezvoltării biomotrice a elevilor (p. 23) ; Particularitățile aplicării principiilor și metodelor de învățămînt (p. 29).

4) *Metodica muzicii* (ediția 1973 — 160 pagini) : Principiile didactice și metodele folosite în predarea muzicii (p. 30—45) ; Cunoștințe, priceperi și deprinderi (p. 47).

5) *Metodica științelor naturii* (130 pagini) : Importanța științelor naturii în clasele I—IV (p. 4) ; Clasificarea materialului didactic (p. 19) ; Principiile didactice și aplicarea lor (p. 30).

6) *Metodica geografiei* (ediția 1974 — 160 pagini) : Metoda descoperirii (p. 78) ; Metoda problematizării (p. 80) ; Pregătirea învățătorului pentru lecție (p. 149).

7) *Metodica istoriei* (ediția 1974 — 160 pagini) : Despre planul de învățămînt și programa școlară (p. 14) ; Educația intelectuală prin lecțiile de istorie (p. 40).

8) *Metodica aritmeticii* (ediție veche — 230 pagini) : Programa școlară (p. 8) ; Despre metode (p. 12) ; Structura tipurilor de lecții (p. 30).

Am făcut aceste mențiuni nu pentru a da verdicte, ci pentru a sugera autorilor că există încă posibilități insuficient valorificate pe linia evitării oricăror paralelisme în prezentarea materialului de metodică. Față de cele relatate mai sus s-ar putea obiecta prin aceea că profesorul metodist are datoria să trateze creator metodica. De acord cu aceasta, dar trebuie totodată să rezolvăm și cerința învățămîntului modern ca manualele să devină cu adevărat instrumente de lucru pentru elevi. Se impune să avem în vedere că elevii pot și trebuie să facă transfer de cunoștințe de la alte discipline de învățămînt sau de la

experiența proprie la metodică, aspect pe care profesorul să-l realizeze cu ocazia studierii metodicilor, cu prilejul studiului individual sau al pregătirii, desfășurării și analizei lecțiilor de probă.

II. În prezent se aplică în liceele pedagogice *programa de practică pedagogică*, ediția 1974. Deși ne apare mai completă decît cea veche, apreciem totuși că, pe linia evitării supraîncărcării, s-a făcut prea puțin. Conform programei, elevii încep practica pedagogică sub diferitele ei forme în anul III de studiu, însă lecțiile de probă sînt introduse abia în anul IV. Aceasta, deși marea majoritate a metodicilor, pedagogia și psihologia sînt studiate în anii anteriori. Un elev trebuie să desfășoare, în cadrul practicii curente, lecții de probă la fiecare obiect de învățămînt de la clasele I—IV, plus activități pionierești. De menționat că la limba română, aritmetică și „predarea simultană" sînt prevăzute cîte două probe și că lecțiile de istorie și geografie sînt rezervate doar pentru anul V (în total, un număr de 16 lecții în cadrul practicii curente, la care se adaugă lecțiile ținute la practica de o zi și în perioada practicii continue de două săptămîni). Credem că norma de predare pentru un elev este prea mare, mai ales dacă avem în vedere că ea se repartizează doar pe parcursul a doi ani. Din această cauză fenomenul de supraîncărcare a elevilor din anii IV și V de studiu își poate în primul rînd a copiilor de la școala de aplicație este o realitate cel puțin pentru liceul nostru. Datorită prevederilor programei se ajunge ca în ziua de practică curentă a anului V, să se desfășoare circa 12 lecții de probă, ceea ce împiedică efectuarea unor analize temeinice cu valențe formative maxime și suprasolicită copiii din clasele I—IV.

Pe de altă parte, aproape că nu se poate vorbi de timpul liber al elevilor, timp pe care ei ar urma să-l folosească în funcție de interesele lor personale. „După participarea noastră, care se cere să fie activă, la cîte șase ore de curs în fiecare zi — declară elevii — după-amiaza sîntem tot atît de mult solicitați: pregătirea lecțiilor pentru ziua următoare, primirea de consultații pentru lecțiile de probă, pregătirea și participarea la concursuri de tot felul, participarea la orele de muzică instrumentală, ședințe etc., așa încît, deși am dori, cu greu mai putem studia altceva în afara notițelor și manualelor".

Elevii înțeleg necesitatea și ar vrea să fie cu adevărat coparticipanți la propria lor formare ca viitori învățători temeinic pregătiți. Este un obiectiv major al învățămîntului actual, dar în condițiile unui program atît de încărcat, cum este acela al liceului pedagogic, el nu poate fi realizat decît cu prețul unor prea mari eforturi din partea elevilor. De aceea propunem cîteva soluții de reducere a programei de practică pedagogică. În primul rînd, credem că un număr de lecții de probă ar putea fi pregătite și desfășurate cu succes încă în ultimul trimestru al anului III, diminuînd astfel suprasolicitarea elevilor în anul IV și V și evitînd în același timp supraîncărcarea claselor de aplicație în ziua de practică a anului V. Avem convingerea că, sub îndrumarea noastră atentă, elevii din anul III vor putea preda lecții la un nivel calitativ corespunzător și că interesul lor pentru practică — amenințat întrucîtva să scadă din cauza unei perioade observative prea îndelungate — ar înregistra un curs ascendent. În al doilea rînd, ar putea fi luată în discuție și posibilitatea ca a doua lecție prevăzută pentru practica curentă la limba română, aritmetică și „predarea simultană" să fie transferată și să se susțină în cadrul practicii de o zi, fiind urmărită și păstrîndu-i-se o evidență strictă. În al treilea rînd — și poate nu în ultimul — s-ar putea cere elevilor ca în cadrul practicii curente să susțină doar o lecție pentru unul din obiectele: desen, caligrafie sau lucru manual. Cînd facem această propunere, ne bazăm pe constatarea că metodologia lecțiilor la aceste obiecte este sensibil apropiată și că elevii pot fi capabili să se manifeste constructiv atunci cînd va fi nevoie.

III. O altă sursă a supraîncărcării elevilor poate fi descoperită la nivelul anului I de studiu. Măsura ca *psihologia generală* să fie predată concomitent cu *psihologia copilului*, respectînd dialectica generalului și particularului, o găsim binevenită pe linia evitării supraîncărcării elevilor. Din păcate, acțiunea n-a fost dusă pînă la capăt, iar suprasolicitarea lor se menține odată cu efectele ei dău-

nătoare. Este vorba de faptul că elevii nu beneficiază de un manual alcătuit conform noii concepții de îmbinare a studiului psihologiei generale cu cel al psihologiei copilului, un manual cu probleme bine selectate, prezentate concentrat, în lumina teoriilor psihologiei moderne. Cu toate eforturile profesorilor de a realiza această îmbinare la lecții, eficiența pregătirii elevilor este diminuată, întrucît ei sînt nevoiți ca în timpul studiului individual să consulte alternativ două manuale cu un volum impresionant de pagini — 630 — rămase neschimbate de pe vremea cînd obiectele amintite se studiau izolat, în clase diferite. Dacă am mai adăuga aici și constatarea că la vîrsta anului I, problemele de psihologie sînt destul de dificil de însușit, ne putem da seama de consumul mare de energie și timp pe care elevii îl fac în vederea pregătirii lecțiilor la aceste discipline de bază pentru profesiunea lor. Fenomenul nu este simplu, cum sînt tentați unii să creadă, sau mai precis, el este mult mai grav, prin ecourile pe care le poate avea în sufletul elevilor : pierderea interesului pentru studiul problemelor de psihologie sau chiar pentru profesiune. Se înțelege că, la nivelul anului I, psihologia are, printre altele, misiunea specială de a fi deschizătoare de drumuri, de a dezvălui elevilor primele rosturi și frumusețí ale profesiunii de educator. Ne exprimăm încrederea că în anul școlar viitor elevii anului I vor avea la dispoziție un manual corespunzător noii concepții de predare a psihologiei și că economia de efort obținută va putea fi folosită în acțiuni mai utile în direcția devenirii lor profesionale.

IV. În sfîrșit, o altă sursă a supraîncărcării elevilor, valabilă și pentru celelalte tipuri de școli, o constituie *olimpiadele școlare*. După cum se știe, olimpiadele produc o vie animație în colectivele de elevi și cadre didactice, sporind interesul față de disciplinele prevăzute pentru concurs. Confruntarea elevilor din școli diferite este pentru concurenți un bun prilej de autoapreciere a capacităților, a nivelului de pregătire, a atitudinii față de muncă, le creează convingeri cu privire la profesiunea aleasă, sau spre care se vor îndrepta. Olimpiadele duc în mod indirect la perfecționarea cadrelor didactice. Acestea, cunoscînd rezultatele elevilor participanți, se automobilizează în vederea asigurării unor succese mai mari la viitoarele ediții. Evidențiind gradul de manifestare a conexiunii inverse în învățămînt, olimpiadele reprezintă o concretă ilustrare a finalizării muncii instructiv-educative din școala respectivă, restituind factorilor implicați în formarea tinerei generații, măsura eficacității acțiunilor întreprinse în acest scop.

Dar, cu toate valențele lor formative, olimpiadele, așa cum sînt organizate și pregătite la nivelul unor școli, duc la supraîncărcarea elevilor. Pentru a restrînge sfera observațiilor noastre, ne vom referi doar la un singur aspect, și anume, la acela care s-ar putea numi „pregătirea cu scoaterea din producție", cînd elevii selecționați sînt scutiți de participarea la activitatea didactică obișnuită. Este o practică tot mai mult răspîndită în școli și care dăunează procesului de învățămînt. În multe cazuri, ceea ce se cîștigă prin participarea la olimpiade, se pierde prin rămînerea în urmă la alte obiecte de studiu și chiar la cele prevăzute în regulamentul de concurs. În general, rămînerea în urmă afectează clase întregi de elevi ; ea cu greu mai poate fi calitativ recuperată, iar acțiunile de refacere a terenului pierdut duc la suprasolicitarea elevilor în cauză. De asemenea, în unele cazuri are loc o „competiție", nu întotdeauna mascată, între cadre didactice și chiar între școli în privința scoaterii de la clasă a elevilor selecționați, măsură cu repercusiuni nefavorabile asupra pregătirii generale a elevilor.

În fond, olimpiadele ar trebui — și aceasta este soluția pe care o găsim justă — să testeze nu atît ceea ce s-ar putea face în școli, dacă personalul didactic și elevii ar munci mai bine, cît mai ales (sau numai !) ceea ce în mod real se înfăptuiește. Este necesar, după părerea noastră, să fie luate măsuri pentru ca distincțiile obținute la olimpiade să exprime roadele unui proces de învățămînt bine organizat și de mare eficacitate, desfășurat neîntrerupt și nu ale unei „campanii olimpice" izolate și de scurtă durată.

SUPRAÎNCĂRCAREA ELEVILOR, REALITATE CE POATE FI DEPĂȘITĂ

Înv. MARIA ENĂȘESCU
Șc. gen. nr. 31 — București

Supraîncărcarea elevilor și în mod deosebit la clasele mici este încă un adevăr cu valoare de axiomă. Despre supraîncărcare, generată de structură, de actualul plan de învățămînt, programă, manuale etc. s-a vorbit în repetate rînduri. În cele ce urmează ne vom opri mai mult asupra fenomenului de supraîncărcare a elevilor generat de *organizarea muncii în școală*, de structura activității didactice și mai ales de *volumul temelor independente pentru acasă*.

Felul de *organizare a muncii în școală* constituie un factor principal de evitare a supraîncărcării elevilor. Un orar școlar bine întocmit, care are la bază cunoașterea particularităților psihice și de vîrstă ale elevilor poate elimina într-o măsură apreciabilă fenomenul de încărcare, de supunere inutilă la eforturi negradate. Din nefericire, cauze mai mult sau mai puțin „obiective" fac să se mai găsească încă orarii școlare care să nu respecte principiul adaptării treptate și gradate a elevilor pentru activitatea intelectuală.

Deși s-a vorbit mult de evitarea temelor independente pentru ziua de luni, mai sînt situații în care pentru această zi elevul trebuie să elaboreze un volum bogat de teme pentru acasă, în timp ce în zilele de mijloc de săptămînă (miercuri-joi) sînt planificate obiecte de învățămînt al căror conținut se realizează în clasă, în prezența profesorului. Se întîlnesc frecvent situații în care prima zi din săptămînă începe cu aritmetică, gramatică, citire și limba străină, ca alte zile să fie realizate cu obiecte ca : muzică, desen, educație fizică.

Desigur, nu se poate generaliza constatarea de mai sus, dar multe școli au fost obligate să împace principiile psiho-pedagogice de întocmire a orarului cu completarea normei de catedră a profesorilor de specialitate.

Din practica personală, cît și din experiența multor colegi învățători, am desprins concluzia că ziua cea mai grea, atît pentru elev, cît și pentru propunător este ziua de luni. Programul zilei de duminică, regimul de viață din această zi de repaus nu numai că scoate copilul dintr-un anumit stereotip, dar mai ales îl obosește. Întrebîndu-mi elevii ce au făcut în ziua de duminică am primit răspunsuri variate numai ca formă, dar cu același conținut. În mai mult de 80% din cazuri — au participat la activități familiale necorespunzătoare vîrstei și chiar dăunătoare sănătății lor : petreceri în familie, aniversări, onomastice, vizite la diferite rude și cunoștințe, excursii, iar din aceștia circa 90% au vizionat programele de televiziune de sîmbătă și duminică, pînă la ultima emisiune.

Pentru cursul săptămînii, școala a reușit să determine familiile elevilor să le respecte un regim de viață ordonat, pentru sfîrșitul săptămînii încă nu s-a reușit acest lucru ; toți părinții justifică abdicarea de la principiile unei vieți ordonate și igience cu argumentul că dumnica copiii dorm pînă în jurul orei 9.

Am adus în discuție acest aspect pentru a pleda în favoarea adaptării neforțate la activitatea școlară, pentru o integrare firească a copilului în munca cu cartea ; este o pledoarie în plus ca activitatea zilei de luni să fie judicios organizată și să nu constituie un plus de oboseală pe un fond deja obosit. După opinia noastră, în prima zi a săptămînii, și mai ales prima oră, să fie de educație fizică, obiect care prin conținutul lui fortifică organismul și creează bună dispoziție, desen sau muzică și cu acest prilej îndrăznim să ne exprimăm speranța ca la clasele

I—IV obiectul „muzica" să se transforme în „cînt". De asemenea, am mai opinat ca în prima zi a săptămînii să se evite studierea de noi cunoştinţe. Începerea unei teme sau a unui capitol nou cu o clasă de elevi somnolenţi şi obosiţi nu credem că este indicată.

Considerăm că zilele de început şi sfîrşit de săptămînă pot fi folosite cu deosebită eficienţă pentru consolidarea cunoştinţelor, pentru întărirea caracterului formativ-aplicativ al lor. Tot atît de neavenite ni se par şi lucrările scrise de sondaj date în prima sau în ultima zi a săptămînii.

În ce priveşte *temele* de realizat în mod independent, înainte de a se da, trebuie să ne convingem că elevii au înţeles întregul conţinut noţional cu care au de operat, altfel acestea se transformă din instrument formativ în instrument distructiv. Copilul va recurge la ajutorul adulţilor sau pur şi simplu nu va realiza tema, instalîndu-se descurajarea. O analiză gramaticală, cît de simplă, de exemplu, care se referă numai la recunoaşterea părţilor principale de propoziţie (subiect şi predicat) trebuie să pornească de la munca din clasă, de la lucruri bine precizate şi după un model logic riguros.

Munca independentă a elevilor va fi facilitată într-o măsură mai mare sau mai mică de notiţele luate de ei în clasă. Nu este deloc exagerată afirmaţia că participarea atentă, conştientă şi activă a elevului la munca în clasă este reflectată şi de notiţele pe care le realizează în timpul orei. Propunătorul trebuie să acorde atenţie deosebită acestui aspect al muncii cu elevii, fiindcă notiţele constituie fundamentul logic al oricărei teme independente.

În activitatea independentă problema gradării efortului intelectual constituie substanţa succesului sau eşecului şi, în ultimă instanţă, condiţia supraefortului sau a efortului necesar. Obiectele care cer volumul cel mai ridicat de muncă independentă sînt: limba română şi aritmetica, aceasta datorîndu-se nu numai poziţiei prioritare pe care o ocupă în planul de învăţămînt, dar mai ales prin valoarea deosebită pe care o au, la formarea instrumentelor indispensabile activităţii intelectuale. Caracterul lor pronunţat instrumental-operaţional determină şi un volum de muncă independentă mai ridicat şi, implicit, aduce în multe situaţii supraîncărcarea.

Mai persistă încă ideea că un elev cu cît scrie şi copiază mai mult, cu cît rezolvă mai multe probleme şi exerciţii, cu atît îşi formează mai uşor deprinderi de exprimare şi calcul. Realitatea demonstrează că o copiere fără alt scop decît acela de a se obţine o scriere frumoasă sau o rezolvare de exerciţii numeroase cu grad scăzut de dificultate sau cu acelaşi grad, nu duce la formarea deprinderilor impuse de programă. Cea mai gravă supraîncărcare o aduce plictiseala izvorîtă din stereotipie. Decît copierea unei pagini de caiet, mai bine formularea independentă a unui răspuns cerut de o întrebare care presupune înţelegerea precisă a unei noţiuni ştiinţifice sau a unui fapt din viaţa înconjurătoare, şi astfel de întrebări se găsesc aproape la sfîrşitul fiecărei lecţii.

Este mult mai uşor pentru un elev şi prezintă mai mult interes rezolvarea unei probleme compuse, decît a cinci-şase probleme simple. Aceasta presupune, desigur, ca elevul să fi înţeles că o problemă compusă este alcătuită dintr-o succesiune de probleme simple şi firească ca tema pentru acasă să nu depăşească în dificultate temele realizate în clasă. Nu teme independente care să ceară timp îndelungat, ci teme independente care să răspundă unui scop formativ precis.

La clasele mici, temele independente care presupun realizarea lor în mai mult de 30—40 de minute nu mai constituie un stimulent pentru elev, ci îi creează o stare de irascibilitate, de nervozitate, de superficialitate. Tot ce trece prin puterea firească de concentrare a elevilor declanşează în mod automat instinctul de conservare foarte pronunţat la copii, iar refuzul de a mai lucra este în cele mai multe situaţii reacţia de apărare a copilului în faţa unei sarcini prea mari pentru potenţialul său fizic şi psihic. Nu rare sînt cazurile cînd un copil dotat intelectual şi cu o dezvoltare fizică bună devine elev-problemă în ceea ce priveşte munca independentă. De cîte ori nu spunem sau auzim „Elevul X ştie numai ce-a prins din clasă, acasă nu lucrează nimic".

De mulţi ani se insistă ca la clasa I, mai ales în primul trimestru, să nu se dea teme de rezolvat acasă. Recomandarea este, desigur, argumentată pro şi contra de cadre didactice cu recunoscută experienţă pedagogică. Realitatea dove-

deşte că teme independente se dau chiar la această clasă şi după opinia personală ele nu supraîncarcă elevii, atunci cînd volumul impus are ca scop adaptarea treptată a elevului la viaţa şcolară. Sublinierea literei învăţate pe două, trei rînduri dintr-o carte, revistă sau ziar sau chiar scrierea a două rînduri cu litera sau cifra învăţată nu presupune un efort pe care elevul să nu-l poată depune după 1—2 ore de somn după-amiază. Ceea ce oboseşte în mod deosebit copilul nu este tema impusă de şcoală, ci ambiţia excesivă a părinţilor de-a face din copilul lor „maestru caligraf", „matematicianul" cel mai spontan din clasă. Vanitatea aceasta excesivă a părinţilor de-a face din copilul propriu „mica excepţie", „micul savant" supune copilul la eforturi de-a dreptul chinuitoare şi-l face să tragă concluzii deformate despre şcoală, să tînjească după viaţa de la grădiniţă unde părintele nu se interpunea. Mai mult de 90% din părinţii elevilor de clasa I cer copiilor să scrie suplimentar acasă pe caiete de „uz intern" pagini nenumărate cu aceeaşi literă sau aceeaşi cifră. Nu rareori auzim mame care declară: „L-am pus să scrie de zece ori fiindcă a pătat caietul, a scris urît, nu a fost atent etc." sau „E cam obosit astăzi fiindcă aseară nu l-am lăsat să se culce pînă nu a scris frumos pe caietul de acasă".

Am adus aceste aspecte în discuţie considerînd că nu numai din şcoală, dar chiar din grădiniţă trebuie începută munca de pregătire a părinţilor viitorilor elevi.

Deoarece la clasa I se dau teme, cu toate recomandările contrare, poate că eşalonarea lor pe obiecte — o zi la limba română, o zi la matematică — ar fi mai indicată, şi nu mai mult de 2—3 rînduri de caiet.

Temele independente trebuie să constituie o formă de consolidare a cunoştinţelor, de obişnuire a elevului cu efortul de a gîndi, de modelare a caracterului, a voinţei, perseverenţei, dar ca să-şi îndeplinească această menire ele trebuie să se adreseze gradului de pregătire şi nivelului intelectual al celui chemat să le rezolve, orice sarcină care depăşeşte posibilitatea de realizare fiind o muncă formală fără scop şi fără rezultat.

ROLUL CLASELOR DE RECUPERARE ÎN VALORIFICAREA POSIBILITĂŢILOR ELEVILOR

FLORIAN IACOMI
şi **ALEXANDRU SIMA**

Forme specifice învăţămîntului diferenţiat, constituind modalităţi optime de prevenire şi înlăturare a fenomenelor de inadaptare şcolară, clasele de recuperare au fost înfiinţate la noi în ţară, începînd cu anul 1969, cu destinaţia de a-i cuprinde pe copiii cu un randament şcolar necorespunzător, în marea lor majoritate repetenţi. Elevii cu dificultăţi de adaptare şcolară (şi nu numai şcolară, ci şi familială sau socială, în general) prezintă incapacitatea temporară sau definitivă de a se integra deopotrivă ritmului, etapei, cît şi modalităţii obişnuite de lucru din şcoala generală, beneficiind însă, în marea majoritate a cazurilor, de o dezvoltare intelectuală normală sau de un intelect de limită. Datorită acestui fapt ei nu pot fi trecuţi nici în rîndul deficienţilor reali, pentru care există un învă-

țămînt defectologic permanent și nici în clasele obișnuite, cu elevi „normali" din școlile generale, în care eșuează cu ușurință și de unde sînt, de altfel, recrutați. Așadar, este vorba de o populație aparte de elevi, intermediară între normalitate și deficiență, a cărei prezență se face simțită în mod sporit, atît în țara noastră, cît și pe plan mondial, necesitînd măsuri urgente și eficace de recuperare.

Această problemă a fost susținută și dezbătută la diverse congrese internaționale, dintre care le amintim pe cele de la Nisa (1968), Hanovra (1968) și Grenoble (1969).

Valorificarea potențialului categoriilor speciale de elevi care compun clasele de recuperare, înseamnă, de fapt, însăși recuperarea acestora, atît din punct de vedere școlar, cît și social. Definită prin sensurile sale complementare (social și școlar), noțiunea de „recuperare" e legată indisolubil de aceea de orientare profesională, ambele vizînd, în fond, aceeași finalizare, atît în avantajul societății, cît, mai cu seamă, în interesul individului implicat: plasarea acestuia într-un loc bine stabilit în angrenajul complex al universului muncii, adică realizarea sa în același timp ca om și cetățean.

În Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului, ținută la încheierea lucrărilor Plenarei Comitetului Central al Partidului Comunist Român din iunie 1973, se precizează că: „Trebuie părăsită vechea mentalitate și vechea situație de a pierde pe drum circa 10 la sută din copii. Școala, învățătorul, profesorul sînt obligați să găsească formele de educație cele mai corespunzătoare pentru ca toți copiii să parcurgă această perioadă obligatorie de învățămînt. Obligația statului, a societății, nu este să-i scoată afară din școală pe cei care învață mai greu, ci să găsească mijloacele potrivite pentru a-i ajuta pe toți copiii să-și însușească cunoștințele corespunzătoare"[1].

Așadar, existența învățămîntului diferențiat și a claselor de recuperare capătă o deosebită importanță în lumina documentelor de partid, care prevăd necesitatea lichidării repetenției, actualmente la clasele I—IV, iar în perspectivă la toate clasele din școala generală. Avînd în vedere că măsurile pentru rezolvarea acestei probleme nu se pot reduce la acțiuni superficiale (de promovare formală), generate de o mentalitate rutinieră și dogmatică, se poate conchide că o cunoaștere individualizată și obiectivă a capacităților fiecărui elev, într-un cadru instituționalizat adecvat, va genera o pedagogie cu efecte ameliorative și curative.

În urma experienței celor cinci ani de funcționare, în pofida unor lacune organizatoric-administrative, învățămîntul nostru diferențiat, recuperator, ne oferă astăzi date suficiente pentru a ne permite să-i apreciem eficacitatea și, implicit, necesitatea și pentru a stabili metodele de lucru și strategiile cele mai adecvate în abordarea elevilor în cauză, în vederea atingerii țelului major: valorificarea maximă a posibilităților lor. Cercetările noastre, practica școlară, precum și ancheta efectuată cu acest scop ne-au condus la concluzia că, în general, populația școlară încadrată în clasele de recuperare, este formată din următoarele trei mari categorii de elevi:

a) Cei cu insuficiențe intelectuale (prezentînd un intelect de graniță, deci cazuri-limită), care sînt irecuperabili din punct de vedere al cauzei și la care în mod special se pune problema recuperării sociale cît mai eficiente, legată foarte strîns de orientarea lor profesională (într-un timp cît mai scurt și cu mijloace cît mai reduse, să poată fi pregătiți pentru a funcționa în cel mai adecvat loc de muncă, cu maximum de randament).

b) Cei cu tulburări neuropsihomotorii și de vorbire (cu cerebrastenie, instabilitate psihomotorie, logopatii etc.), care sînt recuperabili din punct de vedere al cauzei și deci, recuperabili școlar.

c) Cei cu cauze sociologice (subculturali, traumatizați psihic, carențați afectiv, prin dezorganizări familiale, nivel moral sau cultural scăzut al familiei etc.), care sînt de asemenea recuperabili din punct de vedere al cauzei și deci recuperabili școlar. Tutela psihologică și psihoterapia sînt necesare pentru toți elevii din aceste categorii, dar îndeosebi pentru cei din a doua și a treia categorie.

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R., din 18—19 iunie 1973. cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, Ed. politică, Buc., p. 10.

Cunoaşterea acestor „grupuri" principale de elevi aduce cu sine o mai bună şi mai facilă cunoaştere obiectivă a elevilor reali (concreţi, ai fiecărei clase) de către fiecare cadru didactic în parte şi, implicit, o îmbunătăţire substanţială a individualizării procesului instructiv-educativ (diferenţierea fină şi precisă a metodelor şi mijloacelor, în funcţie de fiecare caz în parte). Totodată, o imagine clară a cadrelor didactice asupra acestor trei tipuri deosebite de elevi, reprezintă o condiţie *sine qua non* a cristalizării perspectivei necesare celor dintîi, în privinţa permeabilităţii sistemului recuperator (posibilitatea realizării unei recuperări propriu-zise şi a reincluderii în clasele normale existînd doar la categoriile (b) şi (c).

Pe de altă parte, învăţătorii, profesorii şi mai cu seamă diriginţii acestor clase trebuie să fie pe deplin conştienţi de necesitatea utilizării unor instrumente complexe de lucru pentru cunoaşterea ştiinţifică a acestor trei categorii speciale. Este indicat un control periodic (la care vor participa şi diverşi specialişti din afara şcolii, mai ales medici şi psihologi), pentru a se hotărî dacă elevii cuprinşi iniţial în clasele de recuperare mai corespund sau nu acestui context, în urma desfăşurării unui proces instructiv-educativ particularizat pe parcursul unuia sau mai multor ani de şcolarizare.

În urma unor investigaţii întreprinse de noi am conchis asupra necesităţii claselor de recuperare pentru toate vîrstele şcolii generale, ponderea mergînd spre ciclul primar. Sub aspect *curativ*, noţiunea de recuperare nu oferă nici o perspectivă, ea trebuind înţeleasă, în primul rînd, sub aspectul său *profilactic*, de asistenţă (ceea ce o leagă de *orientare*); datorită faptului că în anii următori populaţia şcolară ce va intra în clasa I, va fi din ce în ce mai mare, se vor impune măsuri timpurii pentru împiedicarea măririi proporţionale a numărului de dezadaptaţi. În vederea optimizării muncii instructiv-educative la aceste clase, se impune aplicarea unor metode speciale de abordare a elevilor şi respectarea următoarelor principii.

După cum am mai amintit, orientarea profesională a acestor categorii de copii trebuie să constituie o preocupare primordială. Pentru aceasta, *sistemul educaţiei lor prin muncă* trebuie să fie deosebit de al celorlalţi, şcoala avînd datoria de a le oferi o calificare profesională timpurie (făcută concomitent cu învăţămîntul obligatoriu), pe baza unei orientări adecvate, în urma unui psihodiagnostic iniţial. În această privinţă este necesar, însă, să subliniem că în situaţia de faţă nu poate fi vorba de o calificare rutinară, în tîmplărie, lăcătuşerie ş.a. (activităţi care se folosesc astăzi în şcoală), ci de una care să ţină seama de necesităţile economiei naţionale, îndeosebi pentru ramurile deficitare. Astfel, se pune problema oportunităţii afectării unor ore de muncă productivă într-o uzină sau fabrică (pentru care a fost iniţial orientat elevul şi unde ar urma să fie plasat la absolvirea şcolii), şi nu în atelierul şcolar. La acestea se mai adaugă şi rolul ce-i revine dirigintelui în procurarea documentelor privind cerinţele locale ale forţei de muncă (furnizate de comisiile locale, prin inspectoratul şcolar). Cît despre dezvoltarea personalităţii acestor copii, aceasta reprezintă o problemă ce se pune în alt sens decît cel obişnuit, deoarece aria dezvoltării lor psihice e limitată, definită, restrînsă, fie prin înşişi posibilităţile intelectuale reduse de care dispun, fie că echilibrul psihic este tulburat.

Rezultatele unei munci dificile şi meticuloase, lipsite de progrese spectaculoase şi de satisfacţii depline, în ceea ce-i priveşte pe educatori, nu vizează, de obicei, mai mult decît atenuarea unor carenţe severe, ameliorarea unor situaţii critice, grave. Optimismul pedagogic — luat ca principiu şi ca instrument de lucru indispensabil oricărui cadru didactic, în orice situaţie — se cere a fi folosit şi în cazul de faţă, dar cu conştiinţa că efectele ce se pot obţine în această muncă nu pot fi decît parţiale, datorită resurselor individuale limitate şi condiţiilor defavorabile de mediu. Pentru o „deschidere maximă" a elevilor faţă de procesul instructiv-educativ, se impune o adaptare a programei normale (nediferenţiată la ora actuală, atît în ceea ce priveşte *ritmul* parcurgerii sale, cerîndu-se

sporirea numărului de ore afectate acelorași obiecte), cît și *conținutul* (necesitînd eliminarea unor capitole prea grele, precum și introducerea altora mai sugestive pentru viața socioprofesională). De asemenea, este cît se poate de indicată stimularea și încurajarea elevilor pe cele mai variate căi (abandonîndu-se rigiditatea sistemului de notare și apreciere tradițional), adică instituirea unui sistem special de recompense și pedepse.

Spre a ilustra această particularizare metodologică, întreprinsă cu succes de unii profesori și învățători, în perspectiva extinderii și perfecționării sale, enumerăm cîteva exemple : la orele de *limba română*, cadrul didactic respectiv folosește din plin texte pitorești sau amuzante (de pildă, snoave și ghicitori) ; pentru a-i atrage și stimula pe elevi organizează jocuri (la clasele I—IV) ce vizează îmbogățirea vocabularului (foarte redus la acești copii) ; la *aritmetică*, se recurge cîteodată la exemplificarea „concretă" a operațiilor (și la clasele gimnaziale), apelîndu-se la experiența cotidiană a elevilor, care, făcînd adesea cumpărături, sînt mai obișnuiți să socotească banii și reușesc incomparabil mai bine decît cu cifrele abstracte ; la *științe naturale* (clasele gimnaziale), profesoara le oferă mereu cuvinte noi, termeni științifici, pe care-i explică detaliat, etimologic, solicitîndu-le și scrierea lor aparte într-un fel de „vocabular" (ceea ce ei fac cu interes și plăcere), în vederea ridicării nivelului scăzut al exprimării (orale și în scris) și a lărgirii lexicului accesibil acestor elevi.

După cum arătam mai sus, ca sistem principal sau unic de recompense și pedepse, la orele propriu-zise de curs, notele școlare de la 1 la 10 își pierd sau își alterează semnificația de care se bucură la clasele obișnuite, fiind preferabilă înlocuirea lor (chiar și parțială) cu alte mijloace, mai tonice, mai eficace, ca : insigne, stegulețe, mutarea în bănci pe anumite rînduri, după criterii valorice discriminatorii etc. Tot în această perspectivă se înscrie și sistemul de evaluare printr-o singură notă acordată la finele trimestrului, pe baza observațiilor și adnotărilor pe care educatorul și le face într-un caiet personal.

În paralel, apreciem că utilizarea mai intensă și mai variată a mijloacelor audio-vizuale (filme, diafilme, diapozitive, discuri, benzi de magnetofon etc.) pe toate planurile, la toate materiile de învățămînt, dă bune rezultate în privința mobilizării elevilor pentru studiu și a aprofundării cunoștințelor lor, prin asocieri cît mai numeroase cu materialul intuitiv, cu obiectele și faptele concrete. Tocmai datorită situației lor școlare și sociale precare, membrii claselor de recuperare necesită, mai mult decît ceilalți elevi, o asistență psihopedagogică, medicală și socială deosebită. Ei se pierd în clasele obișnuite, fiind într-o minoritate absolută, amenințați de o repetență sau de o permanentă rămînere în urmă, la învățătură, complexați profund de ceilalți elevi, copleșiți de neputința de a-și depăși eșecul, apelînd la posturi extravagante, comice sau violente, pentru a compensa măcar astfel imposibilitatea de a se remarca pozitiv și a-și face, totuși, simțită, într-un fel, prezența în colectiv. Pe de altă parte, cadrele didactice, în marea lor majoritate, nu dispun nici de timpul material și nici de răbdarea indispensabilă, pentru a ajuta și pe acești cîțiva elevi să facă față nivelului general al exigențelor.

De aceea, înființarea unor asemenea clase, cu un specific recuperator, dotarea lor cu personal didactic experimentat și „pregătit" în prealabil pentru a lucra cu categoriile de elevi (numiți de obicei elevi-problemă sau cu probleme) în genere, evitate sau repudiate, grija deosebită ce i se acordă aici fiecărui copil în parte, marcată de dorința sinceră, caldă, a educatorului de a-l ajuta pe cel în cauză să reușească — aspirație insuflată astfel și acestuia din urmă — toate acestea ne conduc spre o concluzie limpede. Clasele de recuperare nu numai că îndeplinesc un evident rol pozitiv în evidențierea și valorificarea posibilităților acestor elevi, ci mai mult, ele reprezintă o modalitate eficientă de a ameliora și dezvolta potențialul scăzut al acestor copii și, implicit, realizarea în fapt a prețioaselor indicații de partid privind necesitatea lichidării repetenției în școala generală și dezvoltarea multilaterală a personalității.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

UNITATEA ÎNVĂŢARE-CERCETARE-PRODUCŢIE, DIMENSIUNE LEGICĂ MAJORĂ A ÎNVĂŢĂMÎNTULUI CONTEMPORAN

Lector univ. dr. PAULA CONSTANTINESCU

În integralitatea sa, învăţămîntul trebuie conceput pe modelul activităţii sociale productive şi de cercetare în perspectiva reorganizării lui, „într-o concepţie unitară, pe o bază nouă, revoluţionară, în concordanţă cu cerinţele concrete ale dezvoltării actuale şi în perspectivă a societăţii româneşti" [1].

Însuşi conceptul actual de modernizare a învăţămîntului trebuie reelaborat în acord cu redimensionarea finalităţilor sale, la nivelul înnoirilor social-umane proprii prezentului şi viitorului dezvoltării noastre sociale ; avem în vedere prospectarea unor valori umane cu dimensiuni noi, ce impun utilizarea unor strategii educaţionale care să asigure activizarea, stimularea şi dezvoltarea capacităţilor de *participare socială creatoare*. Considerăm că, în sistemul redimensionărilor contemporane ale finalităţilor formative ale şcolii, modelul integrării sociale creatoare are o valoare esenţială, supraordonată. Aceasta presupune triada (unitară) a obiectivelor formative majore ale învăţămîntului : asimilarea celor mai noi cuceriri ale ştiinţei, stăpînirea lor creatoare în raport cu sfera de aplicaţii în domeniul producţiei şi capacitatea de a descoperi noul prin cercetări în activităţi social-productive.

Dimensiunile dezvoltării sociale contemporane şi viitoare — concentrate în caracterizarea dată noului cincinal ca „cincinalul revoluţiei tehnico-ştiinţifice" [2] — ne relevă însăşi legitatea unităţii învăţare-cercetare-producţie, în sistemul învăţămîntului contemporan, autentic creativ. Această unitate devine dimensiune esenţială a învăţării creative şi în virtutea unor relaţii legice privind geneza, determinarea şi dezvoltarea potenţialităţilor creatoare.

1. Suportul legic al genezei şi dezvoltării creativităţii, al stimulării capacităţilor creatoare — sub aspect gnostic şi existenţial — este munca, cu elementele sale potenţiale, intrinseci, de creaţie. Acţiunea practică — productivă sau constructivă — stă la baza generării capacităţilor umane de elaborare şi construcţie creatoare. Forţele intelectului uman constructiv, ale însăşi creativităţii umane, sînt o rezultantă a modului specific de existenţă, de inserţie a omului în progresul practicii productive, materiale şi sociale.

2. Interacţiunea practică, materială cu lumea, sfera acţiunilor productive (constructive sau transformatoare) generează întreaga devenire umană, specifici-

[1] Nicolae Ceauşescu, *Raport la cel de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, Bucureşti, 1974, p. 62.
[2] *Idem*, p. 51.

tatea forțelor sale — însăși esența omului ca ființă creatoare — întregul progres al forțelor sale subiective interioare, de producție spirituală. Munca — reprezentînd sursa generatoare și, totodată, cadrul de manifestare și dezvoltare a potențialului uman creator — devine componenta legică a unui învățămînt creativ.

3. Studiul nostru asupra naturii și structurii potențialului creativ ne-a relevat existența unui potențial de achiziție creativă (ca indicator diferențial, psiho-individual), ca și prezența unui „cotient" general de creativitate. În structura acestuia,

Tabelul 1

Variabile 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Nivel de aspirație	0,33	0,06	0,24	0,31	0,24	0,28	0,26	−0,09	0,15	0,20
2 Trebuință de realizare		0,03	0,26	0,36	0,39	0,30	0,43	0,03	0,22	0,12
3 Independență			0,23	0,14	0,10	0,15	0,02	0,12	−0,10	0,23
4 Afirmare de sine				0,47	0,27	0,47	0,29	−0,05	0,26	0,33
5 Participare social-valorică în muncă					0,39	0,31	0,23	−0,01	0,44	0,21
6 Dorința de cunoaștere						0,40	0,38	0,09	0,21	0,05
7 Vivacitate imaginativă							0,41	−0,01	0,30	0,30
8 Receptivitate								0,04	0,18	0,18
9 Sociabilitate									0,04	0,00
10 Stilul activit.										−0,02
11 Dinamism temperamental										

Valori semnificative ale lui r

Pragul		Valori semnificative
0,10	=	0,16
0,05	=	0,19
0,02	=	0,23
0,01	=	0,25

factorii majori s-au dovedit a fi, în speță, capacitatea de angajare și vectorializare, prin direcționare valorică (social-umană) a propriilor virtualități de acțiune și expresie constructivă. Avem în vedere și rezultatul analizei factoriale asupra datelor oferite de un chestionar cuprinzînd 55 itemuri grupate pe 11 indicatori, aplicat la 229 subiecți din diverse domenii de activitate (vezi rezultatul analizei factoriale dat în matricea corelațiilor — tabelul 1 și tabloul factorilor — tabelul 2).

Sub aspect psiho-educațional, rezultă rolul esențial al unor factori stimulativi, care țin direct de însuși cadrul muncii, al integrării participative în consens cu direcțiile progresului în diferite sfere ale vieții și activității umane. În același sens, s-a relevat necesitatea cultivării și educării dimensiunilor pe care noi le-am desprins ca fiind proprii creativității sociale.

Tabelul 2

Variabile	Saturație factor I	Saturație factor II	Saturație factor III	Saturație factor IV	Comunalitate	Specificitate	Factor specific
N.A.	0,53	—0,06	—0,29	0,15	0,40	0,60	0,77
T.R.	0,63	—0,31	0,06	0,32	0,60	0,40	0,63
Si.C.	0,20	0,75	0,21	0,05	0,66	0,34	0,58
A.S.	0,68	0,29	0,10	—0,27	0,63	0,37	0,60
P.V.	0,70	—0,04	0,08	—0,42	0,67	0,33	0,57
D.C.	0,63	—0,18	0,30	0,25	0,59	0,41	0,64
V.im.	0,71	0,11	—0,04	0,05	0,52	0,48	0,69
R.N.	0,62	—0,18	—0,09	0,45	0,62	0,38	0,61
St.T.	0,00	0,15	0,87	0,11	0,80	0,20	0,44
St.A.	0,49	—0,36	0,17	0,61	0,77	0,23	0,47
D.T.	0,41	0,58	—0,26	0,03	0,57	0,43	0,65

Valoarea proprie a sistemului = 0,62. Procente, din varianță, acoperite de factorii : I 0,30 ; II = 12 ; III = 10 ; IV = 10.

Învățarea creativă devine o necesitate legică în condițiile dezvoltării sociale contemporane — determinată de însăși viziunea prospectivă asupra redimensionării virtuților de gîndire și acțiune novatorie proprii omului cu posibilități largi de inserție socială creatoare. Însăși elaborarea modelului nou psihopedagogic al învățării creative constituie o necesitate majoră derivînd din perspectiva revoluționării contemporane a învățămîntului nostru — în concepția dublei sale integrări, în raport cu producția și cercetarea — condiție legică a stimulării autenticelor potențialități creatoare.

Considerăm că sistemul acțiunilor înnoitoare de modernizare actuală a învățării trebuie să vizeze atît conținutul, structurile sale organizatorice, formele de desfășurare, metodele, mijloacele și procedeele didactice, care să asigure împlinirea autentică a unității sale cu cercetarea și producția.

Modernizarea învățămîntului — la toate nivelele — presupune optimizarea formelor de integrare în sfera acțiunilor practic-rezolutive de activitate social-productivă, cadrul esențial ce asigură formarea sau perfecționarea unor noi forțe interioare ale subiectului — ca mijloace de adaptare și acțiune creativă în raport cu sfera largă a valorilor.

Există un consens în considerarea procesului de formare ca transformare în sfera potențialităților celui care învață [3], ceea ce impune elaborarea unor strategii de dezvoltare și utilizare a potențialităților umane [4]. Învățarea trebuie privită ca proces fundamental de reglare și formare prin care omul își transformă capacitățile [5].

Performanțele în învățare nu se pot reduce la o acumulare de informații despre mediu sau a unor noi structuri cognitive ; ele presupun dobîndirea de noi poziții și atitudini active, stăpînirea „uneltelor" spirituale și practic-acționale de participare socială constructiv-valorică. Cultivarea creativității — integrată dimen-

[3] Les tendences de l'éducation en 1970 : une enquête internationale effectuée par le Bureau International d'éducation, UNESCO, B.I.E., Paris-Gèneve, 1970, pag. 40—54.

[4] F. Harbison, *Planification de l'éducation et developpement des resources humaines*, UNESCO, Institut International de planification de l'éducation, Paris, 1971, pag. 34.

[5] J. Linhart, *Proțes i structura celoveceskogo uceniia* (traducere din cehă de R. Meitzer), Moskva, Izd-vo Progres, 1970, pag. 31—32.

siunilor proprii întregii personalități — ocupă un loc central în învățarea de nivel superior, specifică omului. Este recunoscut că elementul central în jurul căruia gravitează toate fenomenele de dezvoltare a individului uman, rezidă în trebuința de realizare. Aceasta reprezintă „linia de forță"[6] — în raport cu care converg toate laturile progresului psihic uman; considerăm că aceasta trebuie înțeleasă și cu privire la modul în care subiectul se înscrie social și-și resimte subiectiv propria sa viață și activitate, afirmarea constructivă și valoric-pozitivă a propriei personalități, prin angajare socială creatoare.

Ansamblul acțiunilor de modernizare a învățămîntului trebuie să aibă drept parametru major cerința cultivării potențialului de intervenție transformatoare, de rezolvare novatoare a problemelor pe care le generează permanent viața și activitatea umană socială.

Problemele principale ale didacticii moderne sînt referite, deseori, la stimularea activității cu caracter creator[7], prin folosirea unor metode de activizare superioară, ce presupun expunerea problematizatoare a cunoștințelor, predarea euristică, pe baza metodei cercetării etc. Problematizarea, învățarea prin descoperire, utilizarea modelelor „generative"[8], constituie unele din căile unei gîndiri productive-creatoare. Considerăm însă că dimensiunea nouă, legică a unei învățări creative este însăși unitatea forțelor intelectuale și acțional-constructive, generată prin unitatea învățămînt-cercetare-producție.

Deși termenul de învățare creatoare se folosește tot mai frecvent, nu putem vorbi de un concept psihopedagogic elaborat. Sub aspectul scopului său, putem caracteriza învățarea creatoare prin aceea că vizează formarea disponibilităților de activitate, activizarea și dezvoltarea potențialului creativ (general și specific) al subiectului educației, înlăturînd distanțele posibile dintre potențial și expresia obiectivă a acestuia.

În realizarea finalităților sale formative specifice, ea angajează mijloace, procedee și o tehnologie didactică corespunzătoare cerințelor de ordin psihosocial și psihopedagogic complex, în sporirea posibilităților de împlinire a potențialului creativ. În virtutea acestor aspecte, ea se caracterizează prin angajarea tuturor mijloacelor în măsură să asigure o activizare creativă — expresie a unei potențări superioare de ordin formativ; învățarea care face apel la creativitate, evident, va fi mai formativă, mai fecundă sub aspect educațional. Înțelegînd natura potențialului creator, trebuie să prospectăm modalități variabile și sistematice de stimulare a acestuia, să stabilim noi și variate căi integrate unui program sistemic, unitar, pentru cultivarea comportamentului creativ, privit în totalitatea resurselor sale, nu numai în planul aptitudinilor sau abilităților creative, ci și a sistemului de atitudini-valori, de participare social-productivă.

De aceea, principiile ce trebuie să stea la baza învățării creative sînt, nu numai cele echivalente ideilor oferite de sinectică (privind asociațiile libere și transformarea irelevantului în relevant etc.), sau ale brainstormingului (ale asaltului de idei și evaluării amînate), ci și cele proprii cultivării dimensiunilor valorice ale personalității creatoare prin angajarea socială constructivă. Învățarea

---

[6] Gruchon Georges, *Psychologie pédagogique*, Salvator-Mulhouse Costenman — Paris — Tournai, 1972.

[7] Skatkin M. N., *Osnovnîie problemî sovremennoi didaktiki* (Problemele principale ale didacticii moderne), „Srednee speţialnoe obrazovanie", nr. 3/1972, pag. 44—48.

[8] E. Fischbein, *Modelele generative și dezvoltarea gîndirii științifice*, „Forum", nr. 4/1972, pag. 34—38.

creativă este aceea care asigură, în mod expres și sistematic, condițiile dezvoltării personalității, în speță pe direcția potențialului creator, a nevoii de a ști, de a înțelege, dar și de a interveni activ, transformativ în ambianță.

Învățarea creatoare — deziderat major al învățămîntului contemporan — presupune un sistem de cerințe didactice, pe care le comportă principiul legic al însușirii active și creatoare, pe baza efortului creator de gîndire independentă la elevi, ca premisă a însăși formării disponibilităților lor de activitate social-productivă. Privit ca principiu legic, acesta se referă la cerința importantă pentru învățămîntul contemporan, de a lua în atenție integral disponibilitățile creative ale elevilor, de a asigura cadrul și condițiile necesare pentru autentica lor manifestare și cultivare, pentru optima lor dezvoltare și realizare printr-un sistem docimologic și de promovare socială corespunzătoare. Ideea învățării creatoare și cerințele practice privind realizarea ei au drept premise generale faptul că fiecare individ dispune de un anumit potențial creativ, că acest potențial poate fi pus în valoare și dezvoltat, că abilitățile creative pot fi antrenate și că dezvoltarea acestora constituie o misiune proprie învățămîntului.

Sub aspect practic, se pot sugera — drept condiții psihopedagogice ale stimulării potențialului creativ — și următoarele :

1. A insufla elevilor — prin modul de prezentare a informațiilor, prin stilul de gîndire al profesorului, prin specificul solicitărilor formulate pentru elevi în procesul învățării — o atitudine și un stil de gîndire creator, liber, independent.

2. A stimula, orienta, incita gîndirea elevilor spre nou, spre neexplorat, într-un context propriu cercetării, explorării independente, acțional-productive.

3. Asigurarea unei „atmosfere active permisive", dar relaxate care să ofere elevilor acel climat optim de manifestare liberă, spontană, încrezătoare, printr-o activitate directă investigativă, pentru manifestarea ideilor spontane, liber elaborate, prin efort creator, independent (eliberat de controlul critic, sever și rigid).

4. Direcționarea potențialului creativ al elevilor spre acele zone, în care ei au șansele cele mai mari de manifestare eficientă, de realizare efectivă prin angajare socială creatoare.

5. Asigurarea unei încrederi în sine, încurajarea efortului creativ al elevilor, încă din primele lui manifestări, promovarea elevilor creatori printr-un sistem docimologic adecvat, incluzînd indicii participării productive.

6. Modul de desfășurare a activității de învățare, de antrenare în activități independente, de solicitare a planului intelectiv-imaginativ etc., poate avea o influență determinantă în dezvoltarea creativității.

7. Considerăm că modelul inteligenței constructive — care se valorifică — trebuie să constituie modelul teoretic de referință în stimularea abilităților intelectuale creative, a potențialului productiv-creator.

8. Relaționarea complexă la sfera problemelor producției și cercetării în perspectiva unei angajări sociale creatoare, care valorifică sfera tuturor achizițiilor și disponibilităților formate în procesul învățării. Din observațiile asupra activității universitare studențești, integrate producției și cercetării, rezultă că strategia generală a unui învățămînt creativ presupune ca o primă direcție de acțiune instituirea unor noi modalități de referință la ideea valorificării eforturilor investigative, în coordonatele priorităților sociale, ale eficienței, ale valoricului, sub aspect practic și teoretic, în raport cu problemele contemporaneității și viitorului vieții noastre social-economice și culturale.

9. Modelele didactice noi — în condițiile unității învățămînt-cercetare-producție — pot asigura nu numai accelerarea ritmului de achiziție, redimensionarea structurii actului de învățare (prin parcurgerea întregului său ciclu, prin atingerea unui nivel superior al finalităților sale sociale, al mijloacelor și, respectiv, al motivației subiacente, dar și prin angajarea și stimularea plenară a disponibilităților de participare activ-rezolutivă, de afirmare și dezvoltare creatoare.

O INIȚIATIVĂ ȘI UN EXPERIMENT ÎN CADRUL INSTRUIRII PRACTICE-PRODUCTIVE

Prof. GH. COSMA

Cu ani în urmă, cînd în învățămîntul liceal s-a introdus instruirea practică productivă, elevii Liceului „M. Eminescu" din Satu Mare își desfășurau activitatea în atelierele școlii, executînd operații simple de lăcătușărie, iar cei din clasele terminale în întreprinderi, pe lîngă muncitorii pe care-i asistau, iar în cel mai bun caz uneori li se permitea și lor să execute operații simple la mașini. Acest procedeu era insuficient pentru instruirea și formarea viitorului muncitor, de aceea am căutat soluții mai eficiente sub aspect educativ.

În ideea unirii strînse a învățămîntului cu cercetarea, am abordat mai multe teme, în vederea realizării unui adaptor la televizor, pentru a putea fi folosit ca osciloscop, cu posibilități de transformare în osciloscop, a unor generatoare de semnal pentru uz didactic, a unui verfix și a unui laborator de electricitate cu mese multifuncționale, la care se găsesc instalații de curent continuu, alternativ și aparate electrice de măsură. Acestea au fost concepute de către profesorii de fizică și realizate, sub îndrumarea acestora și a maiștrilor-instructori, de către elevii noștri.

Urmărind eficiența predării și legarea cunoștințelor teoretice de cele practice, la capitolul despre electricitate este prevăzută și tema „Elemente de mașini de calcul", pentru care se simțea nevoia unui material didactic intuitiv adecvat, prin care elevii să reușească să înțeleagă această problemă. Din această necesitate s-a născut ideea conceperii unei truse modulare de circuite logice. Aceasta poate fi utilizată atît în cadrul fizicii la predarea capitolului „Elemente de mașini de calcul", cît și la matematică pentru demonstrarea practică a unor relații din teoria mulțimilor și calculul proporțional. În cadrul cercurilor de fizică se pot adînci cunoștințele de electronică, deoarece trusa conține module cu ajutorul cărora se pot realiza diverse circuite (circuit monostabil, circuit bistabil, astabil, montaj de decodificare din baza 2 în baza 10).

Trusa mai permite elevilor și familiarizarea cu circuitele imprimate. Prin cuplarea mai multor truse între ele se obțin posibilități de interconectare a modulelor într-un număr deosebit de mare. La prototipul trusei s-a lucrat mai bine de un an, iar după realizarea ei a fost experimentată cu succes în cadrul școlii noastre. La Conferința pe țară a profesorilor de fizică (iunie 1974) de la Rîmnicu Vîlcea a fost apreciată atît de către profesorii participanți, cît și de reprezentanții M.E.I. Cu acest prilej s-a ajuns la concluzia că ar putea fi utilizată ca material didactic la liceele în care se predă electricitatea și capitolul amintit. Comisia centrală de material didactic a acceptat propunerea să producem trusa în serie.

Angajîndu-ne la producerea trusei în serie, s-au ridicat o seamă de probleme tehnice, pe care ne-am propus să le rezolvăm în cadrul liceului, folosindu-ne şi de sprijinul întreprinderilor industriale din municipiul nostru. Aceste probleme tehnice au fost chiar ceea ce căutam pentru instruirea practică-productivă a elevilor noştri. Căutînd să le rezolvăm, oferim ocazie de cercetare şi iniţiativă, precum şi de activitate practică concretă unui număr însemnat de elevi. În acest context al muncii s-a impus o distribuire raţională a sarcinilor, în funcţie de disponibilitatea şi aptitudinile elevilor. Astfel, s-a ajuns ca operaţiile chimice de confecţionare a circuitelor imprimate, cu o tehnologie necunoscută de noi la început, să suscite un viu interes în rîndul elevilor pasionaţi de chimie.

În prezent, la executarea acestor operaţii lucrează cu îndemînare şi elan trei grupe de elevi sub îndrumarea maiştrilor-instructori (care şi ei s-au iniţiat odată cu începerea producţiei şi se perfecţionează în continuare). Altă grupă perforează plăcuţele imprimate cu maşini de găurit de mare turaţie.

Lipirea după scheme date a tranzistoarelor, rezistenţelor, condensatoarelor şi a becurilor de diferite dimensiuni, se execută de către grupele de fete, care se dovedesc chiar mai îndemînatice decît băieţii la aceste lucrări, ce presupun fineţe şi atenţie. Aceste plăci echipate sînt introduse în cutiuţe metalice confecţionate de alte grupe, cutii care implică operaţii de debitare, îndoire, sudare şi vopsire. Ele sînt închise la baza de jos cu plăci ABS, iar la cea de sus cu plăci de plexiglas de diferite culori, în raport cu funcţionalitatea modulului (modulul fiind cutia echipată). Debitarea, găurirea şi armarea acestor plăci de ABS şi plexiglas se face cu nişte bucşe de către alte grupe de elevi. Aceste module, care sînt în număr de 16, se fixează pe un panou, pe care se poate realiza un număr mare de scheme funcţionale, acest panou fiind confecţionat şi echipat cu conductori electrici de alte grupe de elevi. Panoul este fixat într-o cutie construită în acest scop în atelierele şcolii, la realizarea lui fiind antrenaţi elevii care au aptitudini şi preferinţe pentru tîmplărie şi marochinărie.

Pentru a ne da seama de complexitatea şi volumul muncii necesare pentru confecţionarea unei singure truse, vom aminti că sînt necesare un număr de *963* piese şi un număr de *58* operaţii diferite. La nivelul producţiei acestor truse se ivesc şi o serie de greutăţi, pe care le-am depăşit procurîndu-ne o parte din utilaje cu sprijinul întreprinderilor, sau confecţionîndu-le noi înşine în atelierele şcolii sau în cadrul întreprinderilor. Acolo însă unde nu avem utilaje necesare, executăm operaţiile în întreprinderile patronatoare, cu sprijinul acestora. În ce priveşte materia primă, am fost ajutaţi în procurarea ei atît de către comitetul de părinţi, de întreprinderi, cît şi de salariaţii noştri care s-au deplasat în diferite centre unde puteau fi obţinute, nu fără dificultăţi.

Ajunşi în acest stadiu, nu am putut transfera o mare parte din sarcinile instructiv-educative legate de instruirea practică-productivă, de la întreprinderi în atelierele şcolii. În cadrul atelierelor şcolare elevii au posibilitatea de a cuprinde mai bine procesul tehnologic şi de producţie. Cooperarea dintre diferite grupe fiind directă, ajută elevilor să-şi dea seama de interdependenţa factorilor productivi, le permite să urmărească întregul proces de producţie în faza incipientă pînă la familiarizarea lui, le solicită iniţiativa, o participare şi intervenţie creatoare în rezolvarea problemelor ce se ivesc pe parcurs. Anumite operaţii oferă posibilitatea de aplicare directă a cunoştinţelor însuşite în cadrul lecţiilor de fizică, matematică, chimie etc.

Elevii, conştienţi de valoarea producţiei lor — ca material didactic — îşi asumă responsabilitatea unei munci şi execuţii de calitate. La ridicarea calităţii muncii contribuie şi faptul că zilnic li se aduce la cunoştinţă stadiul în care se găsesc lucrările în ansamblu, problemele noi care se ivesc, solicitîndu-le aportul în producţie, cît şi în rezolvarea acestora.

Trusa de circuite logice oferă şi un model fericit de colaborare a colectivelor de profesori de matematică cu cei de fizică, aceasta fiind utilizabilă nu numai la lecţiile de electricitate, dar şi la lecţiile de logică matematică. Instrucţiunile de folosire a trusei au fost elaborate de altfel în colaborare, de către colectivele de profesori de fizică şi matematică. Pe parcursul procesului de producţie, de la trusa prototip la cele confecţionate în serie s-au adus unele îmbunătăţiri.

COORDONATE ALE SISTEMULUI DE EDUCAŢIE ŞI ÎNVĂŢĂMÎNT ÎN REPUBLICA POPULARĂ CHINEZĂ

ION DOBRICĂ

Principiul fundamental al activităţii educative. Educaţia tinerei generaţii a constituit şi constituie una din sarcinile importante cărcia în Republica Populară Chineză i se acordă un interes deosebit. Activitatea educativă este călăuzită de principiul fundamental enunţat încă în anul 1937 : „Politica noastră în domeniul educaţiei trebuie să permită celor care o primesc, să se formeze pe plan moral, intelectual şi fizic, pentru a deveni muncitori cultivaţi, avînd o conştiinţă socialistă". Preponderenţa rolului acestei importante activităţi, în ansamblul măsurilor de ridicare a nivelului de trai al maselor largi, a fost reliefată, în repetate rînduri, de către conducătorii Partidului Comunist Chinez, atît înainte cît şi după proclamarea Republicii Populare Chineze.

S-a ţinut seama de marea rămînere în urmă a învăţămîntului în China, unde în anul 1949 analfabetismul înregistra 80% din totalul populaţiei, în mediul rural cifra atingînd chiar 85% din populaţie. În prezent, aproximativ 90% din copiii de vîrstă şcolară din China sînt şcolarizaţi.[2]

Pentru a realiza reforma în sistemul învăţămîntului, a fost conceput un vast program de transformare a procesului instructiv-educativ, începînd cu concepţia acestuia şi terminînd cu rezultatele practice ce trebuie obţinute la diferite nivele de învăţămînt. Reforma sistemului învăţămîntului, începută în anul 1966, este încă în curs de desfăşurare. Întrucît s-au obţinut deja unele rezultate ale acestei acţiuni de anvergură, cu largi ecouri în întreaga lume, vom încerca să prezentăm coordonatele majore ale sistemului învăţămîntului.

În luna august a anului 1966 s-a trasat ca sarcină importantă transformarea sistemului de învăţămînt şi a vechilor principii şi metode de predare. La toate nivelele învăţămîntului, această mişcare de mase se desfăşoară sub conducerea organizaţiilor de partid. Scopul urmărit este de a se obţine rezultate deosebite pe baza următorilor factori : formarea conştiinţei socialiste, legătura învăţămîntului cu munca productivă şi bizuirea pe forţele proprii.

Formarea *conştiinţei socialiste* reprezintă elementul esenţial în procesul instructiv-educativ în R. P. Chineză. *Fiecare individ înţelege că a lucra este o plăcere, oricare ar fi munca prestată şi este o plăcere deosebită dacă această muncă este folositoare ţării.* Pornind de la acest principiu, nici o activitate şi nici un loc de muncă nu poate fi considerat înjositor. Înţelegerea acestui element explică un fenomen unic în lume şi anume „exodul urban" al tinerilor intelectuali, fenomen impresionant prin dimensiuni şi rezultate. Între anii 1963—1973 aproape zece milioane de tineri instruiţi, majoritatea absolvenţi ai şcolii secundare, au mers la ţară, devenind o generaţie de ţărani cu conştiinţă socialistă [3]. Intelectualii sînt conştienţi de privilegiul ce l-au avut de-a face studii şi de aceea lucrează cu pasiune. În acest context al servirii patriei cu înflăcărare, se poate vorbi de o tendinţă a abolirii funcţiilor, oamenii nemaifiind definiţi prin funcţia pe care o ocupă. Scopul activităţii este servirea patriei şi nu obţinerea unei funcţii comode, a gloriei sau onorurilor.

Activitatea în colectiv este un alt element al concepţiei noi şi constă în acea stare de spirit care face ca individul să satisfacă interesul grupului înainte de a-l satisface pe al său propriu. Individul nu-şi găseşte înflorirea deplină a personalităţii decît slujind cauza colectivităţii, fără de care nu ar însemna nimic.

Linia maselor, preconizată, de asemenea, ca principiu în reforma învăţămîntului, constă din „a veni din rîndul maselor şi a se întoarce în rîndul maselor". Aceasta înseamnă că toţi membrii societăţii noi trebuie să depună străduinţi pentru a fi cît mai folositori colectivităţii. Linia maselor a primit o mare importanţă, prin desfiinţarea concursurilor de admitere, prin noua concepţie a examinării, prin accesul elevilor din şcoala medie şi mai ales a studenţilor la conducerea instituţiilor de învăţămînt şi în special prin legarea învăţămîntului de munca productivă.

Îmbinarea între învăţămînt şi munca productivă. În toate instituţiile de învăţămînt se aplică principiul : *Educaţia trebuie să fie în serviciul politicii proletariatului şi să fie îmbinată cu munca productivă.* Pornind de la acest principiu se trece la generalizarea funcţionării instituţiilor de învăţămînt mediu şi superior „cu uşile deschise", stabilindu-se legătura între uzine sau comune populare* şi şcoli ; în instituţiile de învăţămînt superior se încorporează uzine, lăsîndu-se ca uzinele sau comunele populare să servească drept călăuză

* Comuna populară este o organizaţie în care se integrează puterea de stat la nivelul de bază şi administrarea economică.

de specialitate în vederea creării unui nou sistem de „triplă uniune“ [4]. Studiile trebuie să fie întreprinse într-un scop de utilizare practică. *Specializarea nu trebuie înțeleasă în sensul de a transforma omul într-un automat capabil să vorbească numai în cadrul specialității lui.* Munca productivă constituie o obligație a elevilor, studenților și personalului didactic.

În aplicarea cît mai eficientă a principiului îmbinării teoriei cu munca productivă, au fost create *școli care funcționează în sistemul jumătate studiu, jumătate muncă productivă*

Un alt principiu care a stat la baza concepției privind sistemul instructiv-educativ este *bizuirea pe forțele proprii*, element de o necesitate acută în edificarea societății noi în Republica Populară Chineză. Principiul construirii socialismului pe baza forțelor proprii are în vedere dezvoltarea învățămîntului în spirit novator și revoluționar, prin menținerea originalității și independenței naționale, dar care nu duce la o necunoaștere sau subestimare a invențiilor și metodelor eficiente acumulate pe plan mondial în acest domeniu. Se are în vedere necesitatea de a se cultiva îndrăzneala, cutezanța de a întreprinde în permanență activități noi, originale, specifice condițiilor existente — „să facem tabula rasa din miturile vechi, să ne eliberăm spiritul“[5].

Durata studiilor. Structura anului de învățămînt. În prezent este generalizată experimentarea ciclurilor de învățămînt : cinci ani în cel primar, patru-cinci ani în cel mediu și doi-trei ani în cel superior. Pentru reducerea duratei de școlarizare pledează ideea că se pierd mulți ani din viață, elevii ofilindu-se printre cărți pentru a-și însuși cunoștințe inutile, niciodată aplicabile în practică.

Aplicarea noilor metode de învățămînt, perfecționarea programelor și manualelor permit ca într-un timp mai scurt să se poată însuși mai multe cunoștințe practice și teoretice, în special de către studenți. În învățămîntul primar și cel mediu, anul școlar începe primăvara (la începutul lunii februarie) și este împărțit în semestre. Vacanțele însumează 60 de zile lucrătoare anual, repartizate diferențiat în timpul verii și în timpul iernii, ținîndu-se seama de condițiile climaterice ale regiunii respective. În învățămîntul superior este tot mai larg răspîndit principiul ca o treime din durata fiecărui an de studiu să fie consacrată muncii practice pentru desăvîrșirea însușirii cunoștințelor, nu numai la facultățile cu profil tehnic, ci și la cele de filologie, medicină etc.[6]. Restul de două treimi din anul de învățămînt universitar se petrece în amfiteatre sau în laboratoare pentru însușirea cunoștințelor teoretice. Fiecare instituție de învățămînt superior își adaptează programul și acordă vacanțele în funcție de condițiile locale.

În vederea aplicării principiului „îmbinării educației cu munca productivă“ cu rezultate cît mai bune, în anul 1958, an cunoscut sub denumirea „anul marelui salt înainte“, a fost preconizată crearea școlilor jumătate studiu-jumătate muncă productivă. Acest sistem original de învățămînt, care tinde să se generalizeze atît în mediul rural, cît și în mediul urban, pentru școlile medii și școlile specializate, se realizează sub diferite forme.

Astfel în mediul rural sînt organizate școli jumătate studiu, jumătate muncă productivă :

— în cadrul brigăzii de producție, elevii frecventează cursurile la școală, lucrează în brigadă, mănîncă și dorm în familie ;

— în grupuri de brigăzi de producție din cadrul unei comune populare unde elevii lucrează în brigada din care provin, mănîncă și dorm în familie ;

— la nivelul comunei populare, elevii sînt fie interni, fie externi și lucrează, fie la școală, fie în unitatea lor de producție ;

— pentru un grup de comune populare reunite sau pentru o fermă colectivă de stat, școala posedă suficient teren agricol încît activitatea productivă să ducă la acoperirea cheltuielilor pentru învățămînt și întreținere.

De menționat că activitatea productivă în comunele populare nu se desfășoară numai pe terenurile agricole, ci și în unitățile industriale rurale, cunoscînd deosebitele eforturi pentru industrializarea rurală în China populară.

În mediul urban se organizează trei forme de școli, jumătate studiu-jumătate muncă productivă : pentru activități de tip urban sau industrial ; cu caracter mixt, în cadrul cărora se efectuează munci industriale și agricole ; cu orientare agricolă, pentru care sînt recrutați candidații din orașe, destinați să lucreze în agricultură.

Marea diversitate a condițiilor geografice de pe cuprinsul vastului teritoriu al R. P. Chineze nu poate limita formele de organizare a școlilor din sistemul jumătate studiu-jumătate muncă productivă. Totodată se lasă organelor locale latitudinea de a găsi și alte forme de activități cu eficiență în realizarea procesului instructiv-educativ și de formare prin muncă, ca de exemplu, cu program matinal, seral sau după-amiază.

Adoptarea acestui sistem a ridicat, în etapa experimentală, multiple discuții, în special cu referire la utilizarea cît mai corectă a timpului. După ce s-au obținut rezultate convingătoare și sistemul s-a extins, în anul 1964 s-a hotărît ca funcționarea acestor școli să fie adaptată la condițiile locale, cu posibilitatea de a-și desfășura programul ; prin împărțirea zilei de studiu în două : o jumătate din timp pentru studiu teoretic, cealaltă pentru munca productivă ; prin alternanța activităților : zilnic, săptămînal, lunar ; prin repartizarea sezonieră (în special pentru școlile agricole) ; prin orice altă formă convenabilă.

Sistemul jumătate studiu-jumătate muncă productivă tinde să devină model pentru școala viitorului în Republica Populară Chineză, fiind destinat să aplice integral principiul „educația trebuie să fie în serviciul proletariatului și să fie îmbletită cu munca productivă, în scopul ca toți cei care primesc educația să poată să se dezvolte moral, intelectual și fizic, pentru a deveni muncitori cultivați, dotați cu o conștiință socialistă“[7].

O sintetizare a noilor principii pedagogice care stau la baza învățămîntului se rezumă în cuvintele : *simplificare* (suplețe), *asociere* (combinare) și *dialog permanent*, și se referă la următoarele [8] :

1. Să fie inițiat elevul.
2. Să se învețe din aproape în aproape (de la ceea ce este superficial către ceea ce este profund).
3. Să se înceapă prin ceea ce este ușor pentru a ajunge la greu.
4. Să se popularizeze învățămîntul (să se pună la îndemîna tuturor, să se simplifice).
5. Să se folosească un limbaj clar.
6. Să fie interesant, să trezească interesul auditorului.
7. Să nu existe temerea de a vorbi însoțit de gesturi.
8. Să repete neobosit pînă la înțelegerea totală.
9. Să se rezume ceea ce s-a spus, degajînd liniile mari.

10. Să se dezvolte practica discuţiilor şi dezbaterilor.

Aplicarea lor cu consecvenţă, în toate instituţiile de învăţămînt, constituie un capitol important în realizarea reformei învăţămîntului. *Important este nu ceea ce elevul cunoaşte teoretic, ci ceea ce a înţeles şi ceea ce este capabil să asimileze rapid datorită cunoştinţelor sale verificate în practică.*

Programa, manualele, metodele de predare. Pentru înfăptuirea reformei radicale a metodelor de învăţămînt s-a dovedit imperios necesar ca „programa de studiu să fie redusă şi îmbunătăţită. Materiile de învăţămînt să fie radical reformate, unele dintre ele simplificate... Consacrîndu-se în principal studiilor propriu-zise, elevii şi studenţii trebuie să înveţe şi alte lucruri. În alţi termeni, ei trebuie să se instruiască nu numai pe plan cultural, ci, în mod egal, şi pe cel al producţiei industriale, agricole şi artei militare : trebuie să participe, de fiecare dată, cînd se angajează, la luptele revoluţiei culturale...[9]

În primul rînd se pune accentul pe ridicarea nivelului conştiinţei prin studierea operelor clasicilor marxism-leninismului şi a operelor preşedintelui Mao Tzedun, dar se are în vedere în acelaşi timp, formarea multilaterală pentru producţie, apărarea patriei etc.

Perfecţionarea programelor de studiu şi a manualelor, sarcină complexă şi dificilă, a necesitat şi continuă să solicite o activitate laborioasă şi o deosebită atenţie, pentru a se aplica principiul unirii între teorie şi practică, cît şi principiul numit „puţin dar mai bine". În general, manualele au fost foarte mult simplificate, conţinînd numai ceea ce este esenţial, ceea ce se poate verifica în activitatea practică, eliminîndu-se elementele de care elevii sau studenţii nu ar fi avut nevoie niciodată în viaţă.

Revoluţia în domeniul învăţămîntului are în vedere, pe lîngă aspectele menţionate şi pe cele privind : metodele de predare, obiectele de învăţămînt, sistemul de admitere, examinarea şi aprecierea cunoştinţelor, repartizarea în producţie, restructurarea personalului didactic, gestiunea, organizarea şi conducerea, finanţarea şi autofinanţarea instituţiilor de învăţămînt. Toate acestea au necesitat o lungă perioadă pentru a fi definitivate şi aplicate cu succes. Ele pot constitui un nou capitol de studiu, deoarece au provocat mutaţii de deosebită importanţă în sistemul educaţional.

BIBLIOGRAFIE

1. Mao Tzedun, *Cu privire la rezolvarea justă a contradicţiilor în sînul poporului*, 27 febr. 1937. Extras din broşura *Citate din operele preşedintelui Mao Tzedun*, Editura pentru limbi străine, Pekin, 1972, p. 203.
2. Iun Hun, *Progrese în domeniul învăţămîntului din China*, în revista „China Populară", nr. 6 (140) 1974, p. 11—14 ; Sin Ven, *Învăţămîntul primar şi secundar în noua Chină*, în revista „China Populară", nr. 5, (139), 1974, p. 23—25.
3. Chou-En-lai, *Rapport sur les activités du gouvernement*, în „Pekin Information", nr. 4/1975, p. 22.
4. Expresia *triplă uniune* sau *triplă alianţă* este mult folosită în China pentru ca din trei noţiuni diferite să se reliefeze ceea ce există comun în îmbinarea lor. Exemple : învăţămînt, cercetare ştiinţifică, producţie, personal de conducere (cadre), masa muncitoare, tehnicieni (specialişti) etc.
5. *Luttons pour l'établissement d'une université scientifique et technique socialiste*, Editions en langues étrangères, Pekin, 1972, p. 12.
6. Dun Li, *Aspecte ale revoluţiei în domeniul învăţămîntului din cadrul Universităţii din Pekin*, în revista „China Populară", nr. 6/1973, p. 14 şi *Changements survenus à l'Ecole de médicine Sun Yat-sen.*
7. *Décision du Comité Central du Parti Communiste Chinois sur la révolution culturelle proletarienne* (8 août 1966). *Reforme de l'enseignement*, publicată în „La Chine" de Bertrand Russel şi Regis Bérgéron, Editions Planète, Paris, 1968. ____p. 304.
8. Mao-Ze-dong, *Résolution de la 9e assemblée de la 4e armée rouge*, décembre 1929.
9. Vezi 7, p. 304

O comisie centrală, sub egida organelor centrale de stat şi a ministerului învăţămîntului din R.P. Ungară, a efectuat în decursul ultimilor 4 ani studii în vederea proiectării şi experimentării unor centre de educaţie care să deservească un cartier sau o comună în probleme de învăţămînt, cultură şi sport. În componenţa centrelor din mediul rural ar urma să intre şi unităţile sanitare, comerciale etc., concentrate în centrul de comună. Obiectele de învăţămînt sînt prevăzute să fie predate după sistemul integrat grădiniţă-şcoală, cuprinzînd toţi copiii între 3 şi 18 ani. Biblioteca — cu săli multifuncţionale — teatrul în aer liber, bazinul de înot, laboratoarele, cabinetele etc. sînt destinate şi unor activităţi care să vină în sprijinul educaţiei adulţilor, educaţiei permanente, calificării şi perfecţionării profesionale. Un proiect aproape similar se experimentează cu rezultate bune şi în Canada. Este vorba de „Comunitatea şcolară" din Halifax.

D. COPILU

CONȚINUT ȘI FINALITATE ÎN ABORDAREA RELAȚIEI PROFESOR-ELEV *

Urmărind îndeaproape preocupările pedagogice și didactice privind perfecționarea relației educative școlare, investigînd cu o largă paletă de metode și instrumente (în parte, originale) de cercetare științifică constatativă și experimentală, sondînd un bogat aparat bibliografic românesc și străin și preluînd nemijlocit sarcini didactice de predare în școală — așa cum reiese din volumul *Relația profesor-elevi în perspectiva modernizării lecției* — Luminița Ghivirigă a reușit să analizeze, aproape în întregime, aspectele complexe ale relației educative școlare și să promoveze, de fiecare dată, un punct de vedere clar exprimat și convingător.

Depășind abordarea curentă a relației educative școlare („Cum este ? — Cum e mai potrivit să fie ?"), autoarea s-a întrebat „Ce este această relație ?", ridicînd problematica metodologică și didactică a analizei sale critice la nivelul unei problematici filozofice, căreia — după o poziție riguros marxistă — îi răspunde : „Relația profesor-elev este o relație de muncă de un tip specific", în care identifică nu numai raportul de autoritate-dependență și limitele manifestării nemijlocite a acestui raport (competiție-cooperare), ci și rolurile „socio-profesionale" ale factorilor situați în relație, precum și comportamentele care decurg din exercitarea rolurilor menționate. De pe această poziție teoretică, autoarea — după cum își și intitulează unul dintre principalele capitole ale studiului — caută să configureze un rol nou pentru profesor și o atitudine față de elevi subsecventă rolului înnoit.

Relația profesor-elev, ne demonstrează lectura volumului, nu poate fi modificată atîta vreme cît nu va fi modificat și conținutul muncii în care sînt angajați deopotrivă educatorii și elevii lor, deoarece conținutul relației educative școlare nu poate fi altul decît conținutul însuși al acțelor de muncă la care participă profesorii și elevii. De aici, și îndemnul de a renunța la formula tradițională didactică „profesorul predă-elevul învață" și de a adera la o nouă atitudine didactică după care „profesorul și elevii săi cooperează într-o activitate de tip formativ".

Relația profesor-elev se constituie, așadar, ca o consecință a actului didactic și, totodată, ca o premisă a valorificării formative a procesului de învățămînt. Prin aceasta, în perspectiva unei lecții moderne de învățare în principal prin descoperire și de organizare a învățării, mai ales în grup, se modifică nu numai rolul profesorului și structura relației educative, dar apar o nouă disciplină a elevilor, o nouă textură de interrelații elev-elev și, ceea ce este de cea mai mare însemnătate, un larg evantai de posibilități atît pentru individualizarea muncii cu fiecare elev în parte, cît și pentru obținerea unor performanțe colective mai ridicate.

Reconsiderarea relației profesor-elev e necesar să fie corelată cu o reconsiderare a însăși concepției didactice privind procesul de predare-învățare, metodele de învățămînt constituind latura esențială a perfecționării activității didactice.

Volumul pe care ni-l oferă Luminița Ghivirigă constituie un bun prilej de reflectare, de meditare și de înarmare cu un larg repertoriu de repere pentru autoexaminare critică de către educatori, a activității desfășurate la catedră. La aceasta contribuie rigurozitatea științifică atît în prezentarea pe larg a datelor cercetărilor proprii ale autoarei (inclusiv, menționarea întrebărilor folosite în numeroasele sondaje efectuate), cît și în inserarea infrapaginală a unor scurte texte din literatura pedagogică — alcătuind o veritabilă microantologie —, fie pentru susținerea punctelor de vedere exprimate, fie pentru consemnarea divergențelor cu alți autori (vezi, spre exemplu, la p. 52 mențiunea referitoare la legătura dintre ierarhia școlară și motivația muncii elevilor).

Unele nefinisări (interpretarea unor înregistrări sociometrice — ca, de altfel, chiar angajarea în operarea unor astfel de înregistrări — legătura dintre „lucrul cu manualul" și relația educativă, profilul comportamental al profesorilor corespunzător noului rol promovat în volum — care a fost publicat însă de autoare nu în acest volum, ci în altă parte s.a.) și lipsa concluziilor la unele subteme puse în dezbatere nu afectează valoarea unei cărți care aduce o importantă contribuție originală în ansamblul preocupărilor actuale de modernizare a învățămîntului românesc.

COSTIN ȘTEFĂNESCU

* Luminița Ghivirigă, *Relația profesor-elevi în perspectiva modernizării lecției*. Editura didactică și pedagogică, București, 1973, 196 p.

COLECȚIA „CAIETELE COLOCVIULUI NAȚIONAL DE PEDAGOGIE"

Lucrările Colocviului național de pedagogie — cu participare internațională — din anii 1970 și 1972 au fost publicate în 24 de volume, formînd o reprezentativă colecție ce exprimă și sintetizează în bogata și multilaterala ei gamă tematică problemele de bază ale educației contemporane.

Astfel, prima serie de lucrări științifice ale Colocviului național de pedagogie a fost pu-

blicată în anul 1972, în 14 volume, avînd următoarea tematică : 1. Cercetarea interdisciplinară a învățămîntului (apărut și în limba franceză — La recherche interdisciplinaire de l'enseignement) ; 2. Dezvoltarea și predarea pedagogiei ; 3. Sistemul de învățămînt ; 4. Conducerea și valorificarea cercetării pedagogice ; 5. Probleme de pedagogie cibernetică ; 6. Tehnologia didactică ; 7. Formarea cadrelor didactice ; 8. Orientarea școlară și profesională ; 9. Elevul ; 10. Pedagogia specială ; 11. Istorie-Geografie ; 12. Matematică ; 13. Fizică-Chimie ; 14. Probleme de didactică ale învățămîntului elementar.

Lucrările celui de-al II-lea Colocviu național de pedagogie au fost tipărite în anul 1974 în 10 volume axate pe problemele : 1. Prognose, innovation et interdisciplinarité dans l'enseignement ; 2. Științe sociale-științe filologice ; 3. Pregătirea și perfecționarea personalului didactic ; 4. Prognoză și interdisciplinaritate în cercetarea pedagogică ; 5. Pedagogia muncii ; 6. Evaluarea eficienței învățămîntului ; 7. Instruirea programată ; 8. Științele naturii ; 9. Televiziunea școlară integrată ; 10. Psihopedagogia specială.

Studiile, materialele științifice etc. ale celui de-al III-lea Colocviu național de pedagogie — cu participare internațională — ținut în decembrie 1974 vor apărea în cursul anului 1975, de asemenea într-un cuprinzător și variat registru tematic.

În bogatul peisaj al culturii noastre pedagogice, colecția „Caietele Colocviului național de pedagogie", cuprinzînd volumele primelor două manifestări cu participare internațională ale acestui atît de însemnat forum al cercetării științifice pedagogice românești, reprezintă o abordare frontală, de adîncă analiză și largă sinteză a problemelor educative din țara noastră.

Cu un bine conturat domeniu propriu, pedagogia — ca știință a educației — și-a îmbogățit aria de cercetări în direcții noi ca : investigația interdisciplinară și multidisciplinară ; viziunea diacronic-structural comparativistă ; educația permanentă ; prognoza și planificarea învățămîntului ; demersul cibernetic și învățămîntul programat ; abordarea învățămîntului sub aspectul economic ș.a. De asemenea, în contextul științei și tehnicii contemporane, pedagogia și-a structurat o complexă tehnologie, cuprinzînd un variat registru de mijloace și metode instructiv-educative cum sînt : tehnicile audio-vizuale, metodele active-operaționale, metodele logice și matematice, tehnicile de programare, procedeele sistemice-integrative, demersul prospectiv-antropologic ș.a.

Specialiștii în domeniul educației și învățămîntului, cadrele didactice, studenții, cît și largi și variate cercuri ale oamenilor noștri de cultură găsesc de-a lungul paginilor celor 24 de volume ale „Colecției Colocviului" — orientate pe coordonatele de întinsă cuprindere și intensă actualitate ale prognozei, inovației și interdisciplinarității în învățămînt — un multilateral și temeinic documentat material științific. Colecția „Caietele Colocviului național de pedagogie", elaborată sub îngrijirea Institutului de științe pedagogice, în aleasa prezentare grafică a Editurii „Litera", constituie, prin multilaterala și adîncita ei tematică pedagogică, un cuprinzător și valoros demers enciclopedic în domeniul educației și învățămîntului contemporan.

ION ORGHIDAN

COLABORAREA ȘCOLII CU FAMILIA ELEVILOR DE CLASA I *

O nouă lucrare elaborată de un colectiv de cercetători ai Institutului de științe pedagogice vine să întregească literatura privind relația școală-familie. Volumul este rezultatul unui larg experiment la care au participat atît autorii lucrării cît și cadre didactice cu experiență, cunoscători ai familiilor investigate. Cartea se sprijină pe un material de fapte observate prin investigații la domiciliul a 251 de familii cu elevi de clasa I.

Lucrarea este dedicată unor aspecte principale în munca școlii cu familia elevilor de clasa I. Dintre aceste aspecte care se impun deopotrivă atenției cadrelor didactice și părinților subliniem :

a) asigurarea unui regim de viață rațional, corespunzător vîrstei și condițiilor social-culturale-familiale ale copilului ;

b) evitarea suprasolicitării copiilor ;

c) crearea, menținerea și dezvoltarea interesului și dragostei copiilor pentru învățătură.

Prima parte a cărții abordează principalele surse educaționale și obiectivele acțiunii (pedagogice).

Partea a doua propune instrumente de cercetare științifică în sprijinul acțiunii cadrelor didactice cu părinții elevilor.

O strădanie metodologică a lucrării a fost de a căuta elemente pentru tipologia mediului familial-educațional. În acest sens s-au făcut încercări de a stabili criteriile de apreciere a nivelului educației în familie, cu scopul de a caracteriza unele tipuri de familie.

Din lucrare se degajă cu pregnanță faptul că munca metodică a cadrelor didactice cu familia va trebui să facă pași hotărîtori pentru a determina includerea părinților în procesul educației prin școală și în afara școlii.

Volumul se adresează deopotrivă părinților și educatorilor și îndeamnă la reflexiuni și la acțiuni.

În anul școlar 1974—1975, clasa întîi a cuprins cele mai mari efective de elevi mici din cîte a cunoscut România modernă, iar în 1975—1976 populația școlară din clasele I—III se va apropia de 500 000. Lucrarea vine în întîmpinarea acestui eveniment demografic, social, educațional.

VICTORIA POPOVICI

O CARTE DESPRE EDUCAȚIA ADULȚILOR **

În accepțiunea modernă, educația adulților apare drept parte integrantă a educației permanente și este admisă drept știință cu obiect precis : procesele educaționale care vizează adulții ; iar dacă punctul de plecare este soco-

* Autori : Alexandru Darie, Iulian Nica, Elena Romocea, Ecaterina Springher, Leon Țopa, Ion Verdeș. Coordonatori Iulian Nica, Leon Țopa, E.D.P., București, 1974.

** Tiberiu Popescu, *Educația adulților*, Editura didactică și pedagogică, București, 1974.

tit valabil, atunci educația adulților trebuie considerată (la nivelul fiecărui individ) drept modalitate oferită pentru o optimă racordare la fluxul informațional social, vizînd menținerea în plan individual a potențialului permanent utilizabil socialmente, oferind totodată șansa unei mai generoase evoluări a propriei personalități.

Întrebîndu-ne „de ce educație pentru adulți?" putem răspunde : pentru a evita uzura morală a cunoștințelor dobîndite cîndva, pentru a ajuta individul să-și afle permanent un loc util în orice situație de schimbare, pentru a determina individul să realizeze ameliorarea, lărgirea orizontului spiritual, pentru desfășurarea cerințelor individuale, pentru ca individul să devină un om liber (de prejudecăți), un cetățean responsabil, sistematic (în acțiuni, gînduri, idei) și oportun social, utilizîndu-și capacitățile și potențele în sprijinul comunității, pentru ca individul să se formeze drept un om al planului personal de autodezvoltare.

Înscrisă pe aceste coordonate, cartea scrisă de dr. Tiberiu Popescu ne apare drept o valoroasă contribuție la abordarea teoretică și practică a educării adulților, în peisajul științelor educației din țara noastră. Structurată armonios, cartea dezbate probleme esențiale precum : *Cadrul actual al educației adulților*, *Noțiunea de educație a adulților*, etc., pentru ca, depășind bibliografia (foarte bogată), să treacă la *Concluzii și propuneri privind organizarea educației adulților în țara noastră* (cap. 6), în cuprinsul cărora partea originală, propunerile practic-aplicative, contribuțiile personale ale autorului să-și afle o excelentă materializare. Foarte prețioasă ne apare în cuprinsul acestui capitol încercarea și, evident, reușita autorului de a potența obiectivele educării adulților în concordanță cu evoluția vieții sociale de la noi, după cum *Proiectul unei strategii de organizare a personalului pentru educația adulților* și subcapitolul *Tehnica muncii intelectuale* se înscriu drept reușite științiffce certe.

Studiul întreg se finalizează admirabil în capitolul *Idealul educativ și educația adulților în țara noastră*, în care se pune accent pe caracterul normativ, prospectiv și stimulator al demersurilor care au drept corolar edificarea societății socialiste multilateral dezvoltate și construirea comunismului (p. 199) pe pămîntul României.

Riguros, sintetic și original, studiul semnat de Tiberiu Popescu constituie o valoroasă contribuție la știința educației.

ALEXANDRU DARIE

OMUL DE LA CATEDRĂ *

Cartea cu titlul de mai sus cuprinde o seamă de reflecții ale prozatorului Stelian Păun pe marginea activității didactice, în legătură cu formarea intelectuală și cu educația tinerelor generații. Paginile cărții sînt dense prin conținut și limpezi, frumoase, sugestive prin limbaj ; a practica meseria de dascăl atîția ani, cu atîta devotament pentru cele mai înalte valori ale științei și ale eticii umane, apoi, a ține în mînă un condei de scriitor, care a dat viață atîtor fapte și personaje din viața noastră obștească, constituie premise majore pentru audiența autorului acestei cărți.

Nu demult au apărut *Însemnările unui belfer*, simpaticele pagini de satiră și umor inspirate tot din viața școlară, creionate cu har de un alt om al școlii, alt dascăl plin de nobile elanuri constructive pe acest delicat domeniu al formării tineretului studios. Dar cîtă deosebire de climat, de epocă, de preocupări între cele două cărți : se vede îndată cum școala, fiind obiectul solicitudinii atente a statului, a dobîndit un loc central în acțiunea energică de modernizare a vieții publice, de pregătire a schimbului de mîine în toate domeniile construcției și ale creației. În acest caz și tineretul, încă din primele clase ale școlii, se cuvine orientat, format, stimulat către cele mai înalte culmi ale științei, ale valorilor umaniste ; or, cartea de față este un argument, însoțit de foarte numeroase exemple autentice, date concrete, fapte convingătoare, pentru a pune în lumină principii și metode de bază ale formării eficiente, științifice și morale, în școli, în sînul comunității de studiu, sub conducerea profesorilor și a învățătorilor. Ei sînt elementele esențiale ale celei mai vaste acțiuni de modelare a conștiințelor, în epoca decisivă a declanșării forțelor intelectuale, a călăuzirii pe drumuri de înălțare spirituală, prin creație și îndrăzneală înnoitoare. Citim astfel de capitole cu tot interesul pentru constatări și sugestii formulate convingător în aleasă limbă literară : *Rostul vieții*, *Ipostaze*, *Frumusețea limbii* (și cîtă atracție poate avea într-adevăr această frumusețe asupra tineretului atent la cuvinte și la sensurile lor, cînd filozofice, cînd metaforice !), *Voluptatea de a lumina adevărul*, *Imperativul instrucției : munca* (pagini strălucite, unice, a scris Eminescu în „Timpul", acum aproape un secol, pe această temă : munca-mijloc de pedagogie națională și instrument unic de progres), *Valoarea educativă a exemplului personal*, capitolul final *Caractere*, cu acel amestec grandios și satiric din atitudini și raporturi de viață, autorul subliniind „cauza și efectul" atîtor izbînzi, dar și eșecul atîtor delăsări sau deprinderi negative.

Cartea de față este un subiect de meditație, de reflecție și de îndemn discret către adevărurile esențiale ale școlii, ale factorilor educativi ; ecourile ei se prevăd adînci și eficace în cititorii interesați de bunul mers al învățămîntului nostru. Didactica superioară e sugerată aici prin evocări literare de bună calitate, în sinteza unor antinomii pline de tîlc și de îndemnuri nobile.

GH. BULGĂR

PROCEDEE DE ACTIVIZARE A ELEVILOR *

Autorul urmărește să trateze în cele trei capitole ale cărții o problemă ce se află de multă vreme în centrul preocupărilor de înno-

* Stelian Păun, *Omul de la catedră*, Editura Albatros, Buc., 1974.

* M. Drăgulet, *Procedee de activizare a elevilor (Discipline umaniste)*, Editura didactică și pedagogică, București, 1974, 187 p + planșe.

ire a şcolii : activizarea elevilor. M. Drăguleţ se delimitează faţă de concepţiile anterioare, înţelegînd prin activizarea elevilor „a genera în cadrul lecţiilor, în mod conştient şi planificat, pe cale pedagogică, un fenomen didactico-educativ, posibil, necesar şi precis finalizat, prin mobilizarea intensivă a tuturor forţelor psihice de cunoştinţe şi creaţie ale elevului, pentru a obţine performanţe intelectuale maxime, însoţite constant de efecte instructiv-educative optimale pe toate laturile personalităţii" (p. 20). Definiţia, desigur, ar putea fi obiect al unei controverse, căci nu pune suficient în lumină finalitatea practic-socială a activizării, dar şi în forma dată ea pune în evidenţă că activizarea este punctul nodal al unei educaţii spre sporirea continuă a performanţelor. După ce o examinează în raport cu învăţarea umană şi cu motivaţia elevilor în procesul de învăţămînt, autorul trece la enumerarea „modalităţilor metodice" — de fapt complexe de metode şi procedee didactice — cu ajutorul cărora se realizează, după părerea lui, activizarea elevilor. Astfel, el se opreşte asupra problematizării, a muncii independente, a activităţii productiv-creative, asupra învăţării prin descoperire, urmărind, apoi, influenţa corelării şi sistematizării logice a cunoştinţelor, precum şi a instruirii programate asupra activizării elevilor. În capitolul final al lucrării, M. Drăguleţ oferă cîteva încercări aplicative în domeniul disciplinelor umanistice (p. 148-182). Pe bună dreptate se arată că procesul de activizare a elevilor trebuie să fie precedat de măsuri pregătitoare şi de o planificare corespunzătoare. Un scurt capitol (p. 165-180) prezintă cîteva lecţii demonstrative, prin care autorul încearcă să sprijine tezele susţinute în lucrare. Datorită ponderii reduse a unor analize detaliate privind strategia de desfăşurare a orelor şi a altor activităţi şcolare, precum şi în lipsa unor cercetări pentru verificarea ipotezelor sale, autorul oferă, în capitolul de concluzii mai ales, „anticipări şi dorinţe" (p. 180—182), în sensul că împărtăşeşte cititorului intenţiile sale de a continua, pe planul cercetării şi al experimentului, aprofundarea temei. Datorită acestei orientări a lucrării, ea poate fi consultată în principal ca sursă de informare asupra unui punct de vedere, fiind mai puţin sugestivă în direcţia unor aplicări în procesul instructiv-educativ concret.

MAGDALENA VASILESCU

O INTRODUCERE ÎN SOCIOLOGIA EDUCAŢIEI *

Un aport al cărţii lui Artur Meier constă în stabilirea nivelurilor de analiză a proceselor de educaţie şi învăţămînt într-o ţară socialistă determinată. Această stabilire autorul o efectuează pe baza funcţiei sociale a proceselor de educaţie, plecînd de la teoria marxistă a unităţii dialectice, nu lipsite de contradicţii, dintre procesul dezvoltării sociale şi procesele de educaţie, în sensul larg de creştere, educaţie şi instrucţie, şcolarizare etc.

Dezvoltarea personalităţii sub influenţa educaţiei şi a mediului constituie al doilea capitol al lucrării, tratînd problemele personalităţii ca tip social („socializarea", omului, integrarea socială şi individualizarea personalităţii umane) [1].

Sub acest aspect este interesantă sublinierea lui A. Meier, în acord cu I. P. Bujeva [2], că individul însuşi, prin atitudinile şi opţiunile sale, se constituie ca un factor autoformativ al personalităţii sale (p. 94).

În capitolele 3-5 se întreprinde analiza sistemului de învăţămînt ca organizare socială condusă de un scop determinat şi îndeplinind multiple funcţii (social-economice, politice şi culturale), a structurilor sociale ale sistemului socialist unitar de învăţămînt şi a condiţiilor sociale în mediul şcolii (familia, întreprinderea, grupurile din timpul liber şi mijloacele comunicaţiilor de masă).

După demersurile analitice, făcute pe baza unei documentări selective, generatoare de reflecţii bogate, autorul reia problemele teoretice privind obiectul, locul şi caracterul sociologiei marxist-leniniste a educaţiei. Pentru elucidarea lor, Artur Meier are meritul de a fi explorat literatura de specialitate din ţările socialiste, inclusiv pe cea din R. S. România (p. 330, 334, 335, 339 şi altele).

Caracterul unitar al disciplinelor de ramură care studiază procesele educaţiei este dat de natura complexă şi unitară a funcţiilor sociale ale educaţiei în socialism. Sociologia educaţiei se întemeiază teoretic pe categoriile şi metodele sociologiei marxist-leniniste, ceea ce permite obţinerea unor rezultate ştiinţifice, atît pentru sociologie cît şi pentru pedagogie (p. 337, 341 ş.a.). Referitor la discuţia asupra apartenenţei sociologiei educaţiei şi a sociologiei învăţămîntului la sociologie sau la pedagogie, rezultă clar, aşa cum am discutat în 1971 (Sociologie pedagogică), că, ţinînd seama de caracterul ştiinţei care structurează cercetarea, este vorba de o disciplină de ramură a sociologiei, ale cărei aplicaţii pot servi direct şcolii, planificării şi prospectării pe întreaga societate, întreprinderilor etc. În fiecare caz, aria problemelor îşi va imprima specificul, va condiţiona obiectivele, precum şi modalitatea de a integra problemele specifice, de profil limitat, la cerinţele dezvoltării societăţii socialiste.

Desigur, adevărurile ştiinţifice potrivit cărora fiecare stat socialist dezvoltă în mod liber şi independent forme, modalităţi şi căi proprii expansiunii proceselor de educaţie şi învăţămînt revin a fi studiate de sociologia educaţiei. De asemenea, după părerea noastră, sociologia educaţiei are sarcina de a cerceta problemele educaţiei permanente, ca o cerinţă a progresului în epoca revoluţiei ştiinţifice şi tehnice mondiale.

Datorită schimbului de idei, cunoaşterii lucrărilor din acest domeniu din mai multe ţări socialiste şi fructificării a ceea ce este pozitiv, această introducere în sociologia educaţiei poartă şi rodul cunoaşterii reciproce puse în serviciul înţelegerii între popoare, construcţiei socialismului în ţări animate de aceleaşi aspiraţii umanist-socialiste.

Valoros prin conţinut, prin metodologie, documentare şi acurateţe în munca ştiinţifică, studiul lui Artur Meier constituie un remarcabil succes în dezvoltarea sociologiei marxiste a educaţiei.

LEON ŢOPA

* Artur Meier, *Soziologie des Bildungswesens, Eine Einführung*, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1974, 400 p.

[1] Vezi Leon Ţopo-Tiberiu Truţer, *Sociologie pedagogică*, Edit. ştiinţifică, Bucureşti, 1971, cap. III, 1-2.

[2] *Problema formării personalităţii armonioase*, în „Sovietskaia pedagogika", nr. 1/1971.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

DIALOGUL ÎN EDUCAȚIE *

Apariția lucrării prezentate are menirea de a replasa reflecția pedagogică într-o perspectivă mai largă, în care se relevă necesitatea întemeierii didacticii și pe o „axiologie educațională". Ipoteza teoretică conduce la includerea în domeniul didacticii a relațiilor afectivo-sociale care se stabilesc într-o clasă de elevi. De fapt, analizînd critic practica de predare din școlile belgiene, autorul încearcă să sugereze condițiile psihopedagogice ale unui dialog școlar autentic. În concepția lui Gilbert Leroy, un asemenea dialog presupune întrebări cuprinzătoare (deschise) care să predomine față de întrebările limitate (închise) adresate elevilor de către profesori. De asemenea, se relevă necesitatea de a ocaziona elevilor inițierea dialogului educativ, fără să fie indicate însă modalitățile acestui proces.

Dacă, într-adevăr, dialogul didactic tradițional (considerat de autor ca un pseudodialog) este în funcție de structurile și programele școlare, de folosirea timpului de către profesori potrivit regulamentelor școlare, un dialog autentic, întemeiat psihologic și sociologic, pune persoana elevului și relațiile cu educatorii săi în centrul didacticii. Potrivit opiniei autorului, într-o perspectivă lărgită obiectul didacticii este „relația dintre conduitele pedagogice ale profesorilor și studiul individual sau colectiv al elevilor". Dar, remarcăm noi, educarea responsabilității și creativității nu presupune numai „luarea în considerație a activității libere a elevului", nici numai sprijinirea pe experiența personală a elevului, ci și dezvoltarea unui climat social de asimilare și producere a valorilor, precum și, în cadrul unui asemenea climat — pe care numai orînduirile drepte îl creează — o democratică organizare a întregii experiențe social-morale a tinerilor.

Datorită caracterului bogat exemplificativ (pe niveluri de studii și pe discipline de învățămînt), lucrarea poate fi utilă cadrelor didactice — care găsesc în paginile ei, mai ales, modurile în care nu trebuie să se poarte dialogul educativ. Reconsiderarea problematicii dialogului elev-profesor în perspectiva idealului educativ socialist contribuie,, desigur, la afirmarea în școlile noastre a unui dialog școlar autentic.

GHEORGHE BUNESCU

---

* Gilbert Leroy, *Dialogul în educație*, E.D.P., București, 1974.

EVITAREA SUPRAÎNCĂRCĂRII ELEVILOR

(BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ)

* * * *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R., din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România*, Edit. politică, Buc., 1973, cap. IV, p. 37-41.

BACIU, V.: *Cercurile elevilor — sursă de supraîncărcare ?*, „Tribuna școlii", 3, nr. 108, 8 sept. 1973, p. 6.

BEJAN, IOAN: *Evitarea supraîncărcării. (Clasele I-IV)*, „Tribuna școlii", 3, nr. 118, 17 nov. 1973, p. 5.

BRODOREANU, TH.: *Ce factori generează supraîncărcarea elevilor ?* (Ancheta noastră), „Inv. liceal tehn. prof." 12, nr. 12, dec. 1973, p. 10—12.

BUNESCU, VASILE: *Perfecționarea învățămîntului prin modernizarea și descongestionarea planurilor, programelor și manualelor școlare*, „Revista de pedagogie", 22, nr. 10, oct. 1973, p. 5-10.

CIGHIRA, D.: *Supraîncărcarea motiv de reflecție.* (Anchetă în județele Timiș și Caraș-Severin), „Tribuna școlii", 3, nr. 85, 3 mart. 1973, p. 11.

* * * *Cum putem înlătura supraîncărcarea din activitatea extrașcolară a elevilor ?* 1. Viorica Leontieș: *Cu acțiuni de calitate și eficiente.* 2. Doina Băilescu: *Printr-o judicioasă și echilibrată organizare a muncii.* 3. Elena Viorela Petruț: *Repartizînd echitabil sarcinile elevilor*, „Tribuna școlii", 3, nr. 107, 1 sept. 1973, p. 5.

GÎRMACEA, CORNELIA: *Dacă timpul ar fi un elastic. Supraîncărcare*, „Tribuna școlii", 4, nr. 126, 12 ian, 1974, p. 6.

MIRON, M: *Canale pe cale de a fi închise. (Supraîncărcarea elevilor)*, „Tribuna școlii", 4, nr. 139, 9 febr. 1974 ,p. 4.

NESTOR, GEORGE: *Supraîncărcarea elevilor.* (Dezbatere), „Revista de pedagogie", 19, nr. 5, mai 1970, p. 82-88.

PĂUN, CORNELIA: *Alertă cu efecte pozitive.* (Supraîncărcarea elevilor) „Tribuna școlii", 4, nr. 130, 9 febr. 1974, p. 3.

PREDESCU, STELA, BACIU, VALERIA și GÎRMACEA, CORNELIA: *Supraîncărcare în ... bloc.* Raid-anchetă, „Tribuna școlii, 3 , nr. 119, 24 nov. 1973, p. 7.

RACHICI, D.: *Supraîncărcarea elevilor. Necesitate sau capriciu ?*, „Tribuna școlii", 2, nr. 74, 16 dec. 1972, p. 5.

RAPCEA, CONSTANTIN D.: *Front comun împotriva supraîncărcării.* (Organizare, conducere), „Tribuna școlii", 4, nr. 135, 16 mart. 1974, p. 10.

SILVESTRU, PATIȚA: *Surse subiective ale supraîncărcării în activitatea extrașcolară*, „Revista de pedagogie", 23, nr. 6, iun. 1974, p. 50-54.

ȘERDEAN, ION: *Prin perfecționarea tehnologiei didactice la evitarea supraîncărcării elevilor.* (Procesul instructiv-educativ în clasele primare), „Revista de pedagogie", 24, nr. 2, febr. 1974, p. 58—62.

VASILE, GEORGETA: *Program prelungit fără supraîncărcare.* (Semiinternatele școlare), „Tribuna școlii", 4, nr. 127, 19 ian. 1974, p. 3.

VOICULESCU, D. și DIMITRIE, R.: *Contra cronometru. Supraîncărcarea elevilor*, „Tribuna școlii", 3, nr. 122, 15 dec. 1973, p. 10.

Întocmită de ȘTEFAN LÖRINCZ

Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

„Revista de pedagogie“ va edita în cursul trimestrului II a.c. culegerea metodică **Educaţia intelectuală a copiilor preşcolari.** Volumul va cuprinde articole privind : dezvoltarea vorbirii la preşcolari ; specificul pregătirii copiilor pentru activitatea de învăţare din şcoala primară; dezvoltarea intelectuală prin activităţile alese cu finalitate practic-utilitară ; interesul cognitiv-premisă a educaţiei intelectuale ; imaginaţia-componentă a activităţii intelectuale; contribuţia activităţilor matematice la educaţia intelectuală ; rolul imaginii în evaluarea de către preşcolar a succesiunii spaţio-temporale ; ghid pentru caracterizarea copiilor preşcolari ; educarea capacităţilor de a percepe activ obiectele folosind tehnici elementare de investigaţie etc.

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ŞI POT ASIGURA COLECŢIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ŞASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POŞTALI ŞI OFICIILE POŞTALE. PREŢUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

În atenţia colaboratorilor

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri şi trimise redacţiei în primul şi al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărţi 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate, sau care nu se încadrează în profilul publicaţiei noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei la care funcţionează, precum şi adresa locuinţei.

Redacţia răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicabile nu se restituie.

Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

Tiparul executat sub cd. 1014 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, Bucureşti
Republica Socialistă România

I 4072

revista de pedagogie

ANUL XXIV

5

MAI
1975

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1980 - IUL. 2005
(97)
11 IUL 2014

REVUE DE PEDAGOGIE
Nr. 5/1975

— Sommaire —

Dumitru Almaş, Pages de gloire dans l'histoire de notre patrie • **Constantin Dinu,** Moments significatifs pour l'éducation patriotique des élèves • **Florin Georgescu,** Problèmes du rapport entre la foi religieuse et l'éducation athéiste dans l'école • **Mircea Ştefan,** Rapports entre le cadre éducationnel institutionnalisé et celui informel • **Gheorghiţa Fleancu,** Le forum national des pionniers et la promotion de la démocratie socialiste parmi les générations d'enfants • **Eugen Blideanu,** A propos de l'efficience de la leçon • **Ion Străchinaru,** Le rapport entre la méthodique générale et celle spéciale dans la recherche pédagogique interdisciplinaire • **Louis Roman,** Le centrage de la leçon par les élèves — une efficiente méthode didactique • **Viorel Alecu,** Critères d'analyse de l'oeuvre littéraire • **Emil Verza,** Les illusions chez les enfants à débilité mentale • **Viorica Dinescu,** Certains procédées d'activisation des élèves • **V. Dull, E. Chiş, S. Hosu,** L'emploi des modèles objectuels dans l'enseignement de l'arithmétique aux classes I—II • **Ion Holban,** Problèmes entraînés dans le diagnostic expérimental des intérêts • **Petre Bărbulescu,** Complexe scolaire intégré en vue de la formation par le travail et pour le travail des élèves (modèle expérimental) • **Filimon Turcu,** La corrélation entre les dimensions intellectuelles et celles de personnalité dans la créativité technique des élèves.

REVIEW OF EDUCATION
no. 5/1975

Contents

Dumitru Almaş, Pages of Glory in the History of our Homeland • **Constantin Dinu,** Significant Moments for the Pupils' Patriotic Education • **Florin Georgescu,** Problems of the Relation between Religious Belief and Atheistic Education in Schools • **Mircea Ştefan,** Relations between the Institutional and Informal Educational Framework • **Gheorghiţa Fleancu,** Pioneers' National Forum and the Promotion of the Socialist Democracy in the young generation • **Eugen Blideanu,** About the Efectiveness of the Lesson • **Ion Străchinaru,** The Ratio between the General and Special Methodology in the Interdisciplinary Educational Research • **Louis Roman,** Focusing the Lesson on Pupils — an Efficient Teaching Method • **Viorel Alecu,** Criteria of Analysing a Literary Work • **Emil Verza,** Ilusions to Mentally Retarded Children • **Viorica Dinescu,** Some Techniques of Pupils' Activisation • **V. Dull, E. Chiş, S. Hosu,** The Use of Object Models in Teaching Aritmetics to the 1 st 2 nd Forms • **Ion Holban,** Problems Implied by the Experimental Diagnosis of Interests • **Petre Bărbulescu,** An Integrated School Complex in the View of Pupils' Training through Work and for Work • **Filimon Turcu,** Correlations between the Intellectual and Personality Dimentions in Pupils' Technical Creativity • Books — Ideas.

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BÂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, învăţ. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SĂLĂDE, lector univ. ELENA SOMEŞAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANŢA SORIK.

I 4072.

BIBLIOTECA „ASTRA"

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXIV Nr. 5 MAI 1975

U.B. ... 2021

CUPRINSUL

EDUCAȚIA MORAL-POLITICĂ A ELEVILOR

Dumitru Almaș — Pagini de glorie în istoria patriei 3

Constantin Dinu — Momente istorice cu o deosebită semnificație în educația patriotică a elevilor 6

Florin Georgescu — Probleme ale raportului dintre credința religioasă și educația ateistă în școală 10

Mircea Ștefan — Raporturi între cadrul educațional instituționalizat și cel informal 14

Gheorghița Fleancu — Forumul național al pionierilor și promovarea democrației socialiste în rîndul generațiilor de copii 18

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Eugen Blideanu — Creșterea eficienței lecției 23

Ion Străchinaru — Raportul dintre metodologia generală și cea specială în cercetarea pedagogică interdisciplinară 26

Louis Roman — Centrarea lecției pe elevi — o eficientă metodă didactică 30

Viorel Alecu — Criterii de analiză a operei literare 34

Emil Verza — Iluziile la copiii cu debilitate mintală 38

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I—IV

Viorica Dinescu — Unele procedee de activizare a elevilor 42

V. Dull, E. Chiș, S. Hosu — Folosirea modelelor obiectuale în predarea aritmeticii la clasele I—II. 47

22915.

PREGĂTIREA TEHNICO-PRODUCTIVĂ ÎN ŞCOALĂ

Ion Holban — Probleme implicate în diagnosticul experimental al intereselor 54

Petre Bărbulescu — Complex şcolar integrat în vederea pregătirii prin muncă şi pentru muncă a elevilor (model experimental) 57

Filimon Turcu — Corelaţia dintre dimensiunile intelectuale şi cele de personalitate în creativitatea tehnică a elevilor 60

CĂRŢI — IDEI

Pavel Mureşan — „Microsociologia colectivului de elevi" de I. Nicola

Leon Ţopa — „Încursiuni în psihologia luptei" de Constantin Atanasiu

Bernard Grigoriu — „Sovetskaia Pedagoghika"

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ НР. /1975 Г.

— Содержание —

ДУМИТРУ АЛМАШ, Славные страницы в истории отечества ● КОНСТАНТИН ДИНУ, Знаменательные моменты для патриотического воспитания ● ФЛОРИН ДЖЕОРДЖЕСКУ Вопросы отношения между религиозной верой и атеистическим воспитанием в школе ● ● МИРЧА ШТЕФАН, Отношения между институционным воспитательным и информационным кадрами ● ГЕОРГИЦА ФНЯНКУ, Национальный форум пионеров и продвижение социалистической демократии в числе поколений детей ● Е. БЛИДЯНУ, Об эффективности урока ● И. СТРЭКИНАРУ, Отношение между общей и специальной методикой в межпредметном педагогическом исследовании ● Л. РОМАН, Центрирование урока на учениках-эффективный дидактический метод ● В. АЛЕКУ, Критерии анализа литературного творчества ● Е. ВЕРЗА, Иллюзии у слабоумных детей ● В. ДИНЕСКУ Способы активизации учеников ● В. ДУЛ, Е. КИШ, С. ХОСУ, Использование предметных моделей в преподавании арифметики в I-II классах ● И. ХОЛБАН, Прикосновенные проблемы в экспериментальном диагнозе интересов ● П. БЭРБУЛЕСКУ, Школьный комплекс и нтегрированный ввиду подготовки учеников к труду и для труда ● ● Ф. ТУРКУ, Корреляция между умственными и личными размерениями в техническом творчестве учеников ● КНИГИ-ИДЕИ.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

PAGINI DE GLORIE ÎN ISTORIA PATRIEI

Prof. univ. dr. DUMITRU ALMAȘ

Nu exagerăm defel dacă spunem că problema independenței se confundă cu însăși istoria bimilenară a poporului român. O istorie încărcată de trudă, de grele și necontenite lupte pentru păstrarea ființei proprii, pentru independență, pentru libertate, pentru afirmare în lume. Gelu Românul, acolo pe Someș, în veacul al X-lea, se jertfea pentru libertate și independență. De pe înălțimile de la Posada, în 1330, oștenii lui Basarab I aruncau cu pietre și-i săgetau pe cotropitori tot în numele dreptului la libertate și la independență. Din nevoia aceluiași trai slobod, propriu, românesc, Dragoș Vodă, Bogdan sau Petru Mușat s-au bătut de atîtea ori cu tătarii. Iar la Lipnic, la Vaslui, la Războieni sau la Codrii Cosminului, Ștefan cel Mare a înălțat spadă biruitoare împotriva semilunei tot în numele neatîrnării și al vieții fără stăpîn pe cap.

Trăitor aici, la răscruce de mari perindări de neamuri diverse, de la sud la nord și de la est la vest, poporul român a îndurat toate furtunile și, asemenea stejarului, nu s-a lăsat smuls, ci s-a vîrtoșit în luptă, s-a întărit în marile greutăți ale vieții și a năzuit spre lumina libertății. Istoria, condițiile obiective și cele subiective au făcut ca, încă din evul mediu, unele state și mai ales imperiile vecine nouă, cum au fost imperiul otoman, țarist sau habsburgic, să ajungă state plurinaționale, puternice, despotice, înrobitoare de popoare. Sultanul, țarul sau împăratul din Viena prin forță și silnicie au nesocotit dreptul legitim al națiunilor de a se bucura slobode de roada pămîntului lor și de lumina soarelui de pe cerul lor. Firesc era ca popoarele subjugate să trăiască ideea de libertate și de independență ca pe un ideal ce trebuia cucerit cu orice preț.

De zeci de ori grecii, bulgarii, sîrbii, cehii, apoi polonii au luat arma împotriva cotropitorilor. De zeci de ori românii au făcut același lucru. Iar dacă sultanul ne-a îngăduit o autonomie destul de largă, măcar în unele momente ale istoriei, aceasta se datorește energiei cu care strămoșii noștri s-au luptat și s-au jertfit pentru neatîrnare. Pe soclul existenței poporului român se citesc inscripții scrise cu sînge: Rovine și Nicopol, Feldioara și Roșcani, Călugăreni și Șelimbăr, Plevna și Smîrdan, Mărăști și Mărășești, Turda și Zvolen. Numai pe lespedea de mormînt a lui Radu de la Afumați, din biserica de la Curtea de Argeș, sînt încrustate nouăsprezece nume de localități, unde acest aprig și viteaz voievod s-a bătut cu ienicerii și spahii lui Soliman sultan Magnificul, tocmai în anii cînd acest mare comandant de oști strivea cavaleria maghiară și se năpustea asupra Budei, s-o prefacă în pașalîc. Nouăsprezece bătălii pentru libertate, în numai patru ani de domnie (1524—1529). Pentru aceeași rîvnă spre independență, Petru Rareș s-a zbătut după aliați spre toate zările, a cucerit victorii în răsărit și în apus, a suferit trădare și dureroasă înfrîngere. Dar nu pe cîmpul de luptă, în bătălie fățișă, ci în atac mișelesc, din spate, cu arma otrăvită a vînzătorului de țară. Și tot pentru independență, Ion Vodă, la 1574, cădea sfîșiat de viu, legat de două cămile.

Pentru aceeași libertate și unitate românească Mihai Viteazul a stat opt ani cu ascuțișul paloșului spre hotare. Împotriva tuturor potrivnicilor, Mihai a arătat lumii și istoriei că românii pot recuceri independența și pot înfăptui Unirea. De la 1600, nici un român nu și-a mai putut închipui, n-a mai putut gîndi libertatea și unitatea românească fără fulgerarea paloșului lui deasupra Carpaților și fără moartea lui de o înaltă și curată poezie tragică.

Iar în veacurile cînd armele n-au mai putut fi scoase din teacă, cei mai buni dintre români şi-au apărat independenţa cu pana. Aşa au făcut cronicarii şi poeţii din veacurile XVII—XIX. Ei au arătat, cu documente, originea comună a românilor: descendenţii daco-romanilor. Au arătat că stăpînirile străine au oprit, la mijlocul drumului, cu sabia şi cu cătuşele înrobirii, procesul firesc de creare a unui stat unificat, unul singur pe tot pămîntul împodobit cu cîntec de Mioriţă, în grai românesc. Iar istoria vădeşte că, în ciuda împărţirii administrative şi politice, în pofida subjugării, poporul nostru a dus, totuşi, de-a lungul veacurilor, o viaţă cu neîntrerupte legături economice, politice şi culturale peste Milcov şi Carpaţi. Domnitorii din Ţara Românească şi părţi din Banat sau din Transilvania, aşa după cum voievozii au oblăduit cetăţile Ciucea, Rodna, Cetatea de Baltă, Ungurașul sau Bistriţa. În curgerea istoriei, peste hotarele impuse s-au închegat şi menţinut legături de viaţă comună pe toate versantele şi pe toate plaiurile Carpaţilor, de-a lungul rîurilor şi de-a latul cîmpiilor. Rîurile şi trecătorile, „pasurile" carpatine, au fost căile de comunicaţie şi arterele care au vitalizat permanent, în mod firesc şi obiectiv, ideea de unitate şi de independenţă românească. Iar poezia populară şi apoi cartea au dat acestor mari idei sîngele viu al conştiinţei naţionale. Am zice că mugurul conştiinţei de sine a poporului român a încolţit pe plaiurile doinei şi ale baladelor din spaţiul mioritic şi s-a hrănit din truda poporului şi a cărturarului şi din sîngele soldatului, eroic rourat pe toate plaiurile şi cîmpiile româneşti.

Veacul al XIX-lea ne-a găsit tot pe baricada luptei pentru unitate şi independenţă. Alecsandri, în „Deşteptarea României", îndemna, în 1848:

„Hai copii de-acelaşi sînge! hai cu toţi într-o unire,
Libertate-acum sau moarte să cătăm să dobîndim!"

Iar Andrei Mureşanu, în „Un răsunet", scanda cu vigoare şi tumultuos avînt:

...„Pătrunşi la suflet de sfînta libertate,
Jurăm că vom da mîna să fim pururea fraţi"...

Iar cînd, după înfrîngere, statul major al revoluţiei din 1848, deşi aflat în surghiun, a intensificat lupta pentru unitate şi independenţă, Bălcescu a scris „Românii sub Mihai voievod Viteazul", operă prin care voia să pună „piatra de temelie a unităţii naţionale" şi, prin aceasta, şi a independenţei naţionale.

Înfăptuirea Unirii din 1859 a fost un important pas spre cucerirea independenţei. Ziaristul francez Saint-Marc Girardin scria, în februarie 1859: „Trebuie să recunoaştem că această dublă alegere constituie un mare pas înainte, către Unirea completă a Principatelor Unite. Este mai ales un protest răsunător împotriva dezunirii, este o dovadă solemnă a perseverenţei românilor în dorinţa lor naţională... În ce mă priveşte nu am curajul de a-i blama pentru acest act de spontaneitate şi independenţă". Bucuria Unirii din 1859 a cuprins întregul popor român. „Cînd s-a ales Cuza domn, scria transilvăneanul Alex. Papiu-Ilarion, entuziasmul la românii din Transilvania era poate mai mare decît în principate". Transilvănenii ştiau bine că „Unirea cea mică" grăbeşte „Unirea cea mare".

În adevăr, Cuza însuşi a început pregătirea armatei care, peste optsprezece ani avea să se bată, eroic, la Plevna, Rahova, Smîrdan, Vidin, făcînd „să cînte libertatea pe maluri dunărene". Atunci, în cel din urmă război antiotoman, s-a văzut că idealul independenţei înflăcăra întregul popor. Clocotul bucuriei, cînd, în 9 mai 1877, a răsunat glasul lui Kogălniceanu de la tribuna Adunării deputaţilor: „Sîntem independenţi, sîntem naţiune de sine-stătătoare; sîntem o naţiune liberă şi independentă!", a cuprins întreaga românime. Sute şi mii de voluntari transilvăneni, bănăţeni şi bucovineni şi-au oferit viaţa pentru împlinirea acestui vis milenar. El a fost împlinit prin lupte grele. Generalii ruşi, care luptau atunci în Balcani, şi însuşi marele duce Nicolae, comandantul suprem al armatei ruse, au invitat pe prinţul Carol să treacă Dunărea cu oştirea română şi să contribuie la împresurarea Plevnei şi la nimicirea grupului comandat de Osman paşa, grup foarte primejdios pentru flancul drept al armatei ruse. Un atac al lui Osman paşa ar fi dat peste cap tot planul tactic şi strategic al armatei ţarului în spaţiul balcanic. De aceea comandanţii ruşi au recunoscut, pe drept cuvînt, şi rolul armatei române în 1877 şi eroismul ostaşului nostru, eroism ţîşnit şi hrănit din cea

mai adîncă și fierbinte dragoste de țară și de libertate. Congresul de la Berlin n-a făcut altceva decît să recunoască independența și să restabilească autoritatea statului român asupra Dobrogei, străvechi pămînt românesc.

Dar lupta pentru independență și unitate nu s-a încheiat. Mai mult de jumătate din români se aflau încă sub stăpînire străină. De aceea, eroismul cu care l-am înfruntat pe Mackensen în 1917 a constituit un argument peremptoriu pentru întreaga lume că merităm să ne realizăm marele vis al Unirii tuturor românilor și al desăvîrșirii unității naționale. Nefirescul hotar de pe Carpați dispărea pentru totdeauna prin voința și lupta de veacuri a întregului popor român. Înfăptuirea Unirii din 1918 a extins independența asupra întregului teritoriu românesc. A fost cea dintîi mare victorie „spre a norodului românesc mîngîiere". Scria Octavian Goga :

„Te-am dărîmat hotar de-odinioară,
Brîu împletit din lacrimi și din sînge,
Veriga ta de foc nu mă mai strînge,
Și lanțul tău a încetat să doară"...

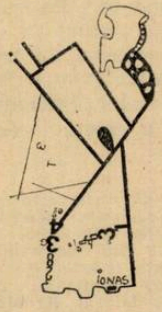
Tratatul de la Trianon n-a făcut altceva decît să statornicească un drept firesc și istoric, să înregistreze un fapt împlinit prin eroica și milenara luptă a poporului român.

Dar vicisitudinile istoriei au făcut ca, încă o dată, lupta pentru independență să fie reluată, la 23 August 1944.

Începînd de la această eroică dată, de la victoria insurecției naționale armate împotriva hitleriștilor care ne ocupau țara, poporul român, sub conducerea Partidului Comunist Român, a reluat acest nou război pentru independență. Atunci, în condiții supraomenești de grele, am alungat armata hitleristă din România, și am colaborat cu armata sovietică în luptele grele pentru eliberarea Transilvaniei de nord. Și, apoi ne-am bătut pentru a strivi definitiv hitlerismul și cuceri libertatea Ungariei și a Cehoslovaciei. Țara a dat „Totul pentru front, totul pentru victorie". Iar cei aproape 540 000 de ostași români, în marșul lor împotriva fascismului, au străbătut peste 1 700 km, au eliberat 3 831 de localități, au provocat inamicului pierderi de 136 529 morți, răniți și prizonieri și am pierdut 170 000 de tovarăși de luptă și de ideal.

9 Mai 1945, Ziua victoriei, ne-a găsit cu steagul libertății și al independenței naționale în trei capitale : Budapesta, Praga și Viena.

În apărarea acestui mare și universal principiu, principiul independenței și al suveranității naționale, aceste fapte strălucesc ca niște aștri în istoria contemporană, cînd toate popoarele lumii asta vor : libertate și independență națională. Am apărat și ne-am jertfit pentru o idee și pentru un principiu care-i al nostru și al tuturor popoarelor din lume. Și, în modestia noastră, cu asta ne mîndrim.



MOMENTE ISTORICE CU O DEOSEBITĂ SEMNIFICAȚIE ÎN EDUCAȚIA PATRIOTICĂ A ELEVILOR

CONSTANTIN DINU

Cunoașterea celor mai importante evenimente legate de lupta poporului nostru pentru libertate socială și națională constituie unul din obiectivele primordiale ale predării istoriei în școala noastră.

Sărbătorirea din anul acesta a două evenimente cruciale pentru dezvoltarea țării noastre, și care sînt legate tocmai de această luptă — *30 de ani de la victoria asupra fascismului* și *98 de ani de la cucerirea independenței de stat a României*, ne oferă un bun prilej de a indica unele modalități de realizare a lecțiilor de istorie care au ca subiect aceste teme.

Deși le despart ca timp 68 de ani (1877 și 1945), aceste evenimente istorice *fac parte din același proces istoric unitar*: lupta de veacuri a poporului nostru pentru libertate socială, pentru independență și unitate națională.

Ca un fir roșu străbate acest proces întreaga noastră istorie și are origini îndepărtate, începînd din momentul în care strămoșii noștri, *dacii*, și-au apărat cu vitejie țara, civilizația și cultura lor, în dramatica confruntare cu legiunile romane conduse de către Traian. Din vremea dacilor și pînă la înfăptuirea insurecției naționale armate antifasciste și antiimperialiste, a participării României la războiul antifascist, poporul nostru a înscris în paginile istoriei sale marile bătălii pentru cucerirea independenței și realizarea unității naționale.

Pe bună dreptate, Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism relevă aceste bătălii și implicațiile pe care le-au avut în viața actuală a poporului nostru.

Pentru predarea lecțiilor de istorie cu această temă, este necesară în primul rînd o temeinică pregătire a profesorului, o metodologie adecvată.

În ceea ce privește pregătirea, semnalăm, de la început, obligația profesorului *de a fi permanent la curent* cu lucrările importante de istorie publicate și care se referă la aceste două evenimente [1]. Pe baza studiului acestor lucrări, el va avea o imagine completă a stadiului actual în care se află cercetarea științifică în acest domeniu și pornind de la aceasta, va trebui să aleagă cu deosebită grijă datele și faptele cele mai semnificative pentru înțelegerea esenței lor, pe care le va încadra în lecții conform cerințelor indicate de programele școlare, ținînd seama și de nivelul de dezvoltare a elevilor cărora se adresează.

---

[1] *Pentru aceasta a se vedea : Bibliografia istorică a României*, vol. I, 1944—1969. Ed. Acad. R.S.R., București, 1970 și Constantin Șerban, Victoria Șerban, *Bibliografie istorică tematică*, tema *Participarea României la războiul antifascist*, în *Studii și articole de istorie*, XXV/1974, p. 126—127. Din lucrările apărute după anul 1969, semnalăm, în mod deosebit, importantele sinteze ale istoriei României : *Istoria poporului român*, sub redacția prof. acad. *Andrei Oțetea*, Ed. științifică, București, 1970. Constantin C. Giurescu și Dinu C. Giurescu, *Istoria Românilor din cele mai vechi timpuri și pînă astăzi*, Ed. Albatros, București, 1971 ; *Istoria României. Compendiu*, Ed. a III-a revăzută și adăugită, sub redacția acad. prof. univ. *Ștefan Pascu*, București, 1974.
În revista *„Magazin istoric"* au apărut, încă din anul I, nr. 1/1967 aprilie și pînă acum (an IX/1975), numeroase articole cu privire la războiul de independență din anii 1877—1878, la participarea României la războiul antifascist și antiimperialist.

Dar aceasta nu este suficient. Profesorul, în pregătirea acestor lecții, va trebui să cunoască temeinic și interpretarea pe care o dau documentele noastre de partid acestor evenimente istorice, a valorii lor pentru înțelegerea istoriei contemporane a României.

Din conținutul actualelor documente de partid rezultă trăsăturile esențiale ale luptei pentru independență și unitate națională. Astfel din Programul Partidului Comunist Român rezultă că :

1) Întreaga istorie a poporului român se înfățișează ca istoria unor necontenite lupte de clasă, a bătăliilor purtate de masele populare pentru libertate, dreptate națională și neatîrnare, pentru progres și civilizație [2].

2) Dominația străină în țara noastră (cea otomană, habsburgică și țaristă) a afectat grav dezvoltarea economico-socială a poporului nostru, dar ea nu a putut împiedica realizarea aspirațiilor sale pentru libertate și unitate națională.

3) Deși în *esență* acest proces istoric — al luptei pentru libertate și unitate națională — are, în tot timpul desfășurării lui, trăsături esențiale comune, fiecare etapă, fiecare moment important al acestei lupte are și trăsăturile sale specifice, *determinate de condițiile istorice interne și externe în care a avut loc*, și în același timp de procesul de formare și dezvoltare a conștiinței naționale.

4) Apariția pe arena istoriei a clasei muncitoare, cea mai dinamică și mai revoluționară clasă socială din țara noastră și care a preluat conducerea luptei pentru independență și unitate națională, *a ridicat pe o treaptă superioară această luptă* și a dus la rezolvarea deplină a acestor idealuri urmărite de veacuri de către poporul nostru.

5) Realizarea independenței și unității naționale a poporului român se impunea cu necesitate, avînd un caracter obiectiv, de *legitate istorică*.

6) Această luptă a poporului român pentru independență și unitate națională se corelează direct cu lupta pentru aceleași cauze drepte a celorlalte popoare subjugate din Europa, în special „în cele din sud-estul Europei". Ea a adus o contribuție importantă la rezolvarea lor (deci pe plan internațional) [3].

Lecțiile cu privire la cele două evenimente istorice la care ne referim sînt prevăzute, conform actualelor programe de istorie, ca lecții aparte la istoria României în clasele a IV-a, a VIII-a și în anul IV de liceu : *Războiul pentru cucerirea independenței naționale a României* și *Participarea României la războiul antihitlerist*, iar la istoria universală, în clasa a VII-a și anul III de liceu, în cadrul unor teme mai mari — *România la sfîrșitul sec. al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea* și *Al doilea război mondial*.

Lecția cu privire la *războiul pentru cucerirea independenței naționale a României*, pornind de la obiectivele instructiv-educative pe care le urmărim prin predarea ei, trebuie să se desfășoare pe baza unui dialog viu între profesor și elevi, pornind de la cunoștințele acestora despre întregul proces istoric al luptei pentru independență și unitate națională (aceasta la cl. a VIII-a și mai ales în anul IV liceu).

În cadrul acestui *dialog* — *verificarea cunoștințelor anterioare ale elevilor* obținute nu numai din studiul istoriei, ci și de la limba și literatura română —, va trebui să se pornească de la evidențierea elementelor caracteristice întregului proces istoric, dar în același timp se va evidenția și ceea ce aduce nou, în plus, această luptă de la o etapă istorică la alta.

Pentru precizarea obiectivelor instructiv-educative pe care le urmărim prin predarea temei — *Războiul pentru cucerirea independenței naționale a României* —, va trebui să se țină seama de precizările făcute referitor la această temă de către Programul partidului nostru.

„Rezultat al luptei eroice a armatei române împotriva Imperiului otoman, al voinței ferme de libertate și neatîrnare a poporului nostru care și-a dovedit încă o dată marea capacitate de luptă, dobîndirea independenței naționale a dat

---

[2] A se vedea : *Congresul al XI-lea al Partidului Comunist Român*, Ed. politică, București, 1975, p. 620.

[3] Mișcarea de eliberare națională a Bulgariei este strîns legată de centrele revoluționare bulgare formate la nord de Dunăre, în țara noastră ca, de exemplu, Brăila etc.

un nou și puternic imbold dezvoltării economice și sociale a țării, a exercitat o profundă înrîurire asupra întregii evoluții istorice a României pe drumul progresului social, a permis afirmarea tot mai viguroasă a poporului nostru ca națiune de sine stătătoare" [4].

În cadrul desfășurării lecției, este recomandabil ca momentele cele mai semnificative din timpul luptei eroice a armatei române pentru cucerirea independenței (cucerirea redutelor I și II de la Griviția, asediul Plevnei și predarea lui Osman pașa, cucerirea Smîrdanului) să fie ilustrate, atunci cînd sînt amintite, cu ajutorul diapozitivelor care înfățișează scene din timpul acestor lupte redate de marii noștri pictori: Nicolae Grigorescu, Popp de Szathmary, Sava Henția [5].

În realizarea obiectivelor instructiv-educative ale celei de-a doua lecții cu privire la *Războiul antifascist și victoria asupra hitlerismului* se poate porni de la aprecierea făcută acestor evenimente în Programul partidului nostru:

„Prin eroismul și contribuția adusă la războiul antifascist, la înfrîngerea Germaniei naziste, poporul român a dovedit că nu avusese nimic comun cu participarea fascismului din țara noastră la războiul împotriva Uniunii Sovietice".

Prin fapte de vitejie probează prietenia cu Armata Roșie, dorința de a colabora cu Uniunea Sovietică, aspirația de a colabora cu toate popoarele.

Lecția se poate desfășura conform următorului plan:

1. *Condițiile favorabile luptei contra fascismului și victoriei asupra hitlerismului*
   a. Pe plan intern — înfăptuirea insurecției naționale armate antifasciste și antiimperialiste la 23 August 1944;
   — rolul hotărîtor al P.C.R. în mobilizarea întregului popor la această luptă.
   b. Pe plan extern — existența coaliției antifasciste în frunte cu U.R.S.S.
2. *Participarea României*
   a. Eliberarea întregii țări de sub ocupația germano-horthystă — 25.X.1944.
   b. Participarea României la eliberarea Ungariei 7.X.1944—15.I.1945.
   c. Participarea României la eliberarea Cehoslovaciei 18.XII.1944—12.V.1945.

Pentru a ilustra însemnătatea participării armatei române la eliberarea Ungariei și Cehoslovaciei, pot fi prezentate următoarele date referitoare la perioada *23 August 1944 pînă la 9.V.1945.*

— Efectiv — 540.000 militari români.

— Pierderi — 170.000 militari români.

— Armata română — eliberează în Ungaria și Cehoslovacia 3 831 localități din care 53 de orașe.

— Pierderi provocate inamicului — 136 529 morți, răniți și prizonieri.

În cadrul lecției o deosebită importanță trebuie să se dea evocării faptelor de eroism ale ostașilor români căzuți pe cîmpiile de luptă pentru eliberarea țării.

Sugerăm și alte modalități de desfășurare a lecțiilor cu aceste teme. De pildă, tema pentru cucerirea independenței poate începe prin evocarea eroilor de la 1877: George Șonțu, Valter Mărăcineanu, Dimitrie Giurescu, Constantin Ene, Grigore Ioan, Constantin Țurcanu (Peneș Curcanul) ș.a. [6].

---

[4] *Congresul al XI-lea al Partidului Comunist Român*, Ed. politică, București, 1975, p. 623.

[5] Pentru cunoașterea operelor acestor pictori a se vedea: Constantin Gilea și I. Kara, *Contribuții la iconografia războiului pentru independență 1877—1878*, Iași, 1967; Adriana Topîrceanu, *Dialog între istorie și artă*, București, 1973.

[6] Pentru cunoașterea acestor eroi a se vedea: Ștefan Ionescu, C. Căzănișteanu, Elena Popescu: *„1877. Eroi, Fapte, Mărturii*, în „Magazin istoric" 1.1/1967 aprilie, p. 1—6; Gh. Bejana, I. Ceaușescu, V. Mocanu, C. Olteanu: *Asalt la redute. Eroi ai războiului pentru independență*, Ed. militară, București, 1969; Gavrilă Săcădat: *Peneș Curcanul (Sergentul Constantin Țurcanu)*. Ed. militară, București, 1970; V. I. Mocanu: *Maiorul George Șonțu*, Ed. militară, Buc., 1956; apoi *Maiorul Dimitrie Giurescu*, București, 1967 și *Figuri de eroi din războiul pentru independență din 1877—1878* de același autor, în „Studii și materiale de muzeografie și istorie militară", 1/1968.

Profesorul poate proiecta pe ecran portretele acestor eroi și apoi să angajeze elevii într-o dezbatere vie, utilizînd cunoștințele acestora dobîndite la literatura română (în special poeziile lui Vasile Alecsandri și George Coșbuc).

Pentru evidențierea mai pregnantă a caracterului drept al acestui război, a contribuției întregii populații la victorie, poate fi utilizat un grafic care să înfățișeze efectivele armatei române angajate în operațiile militare și sforțările materiale ale poporului nostru pentru sprijinirea frontului [7].

La lecția „Războiul antifascist și victoria asupra hitlerismului" se va evidenția participarea tineretului la lupte, faptele lui eroice, ceea ce va da lecției o valoare deosebită, educativă și o puternică coloratură emoțională. Poate fi evocat eroismul elevului Virgil Iovănuș din Arad, al elevilor Școlii de ofițeri din Ineu și Bacău, angajați alături de trupele sovietice în luptele din Valea Crișului Alb, al batalioanelor de voluntari, din rîndul cărora mulți erau uteciști, ca Godeanu Constantin, eroul de la cota 568, Pricâ Ion, Negrea Dumitru din Turnu Severin ș.a. [8].

Mărturie a contribuției armatei române la înfrîngerea definitivă a hitlerismului, la eliberarea Ungariei și Cehoslovaciei sînt și monumentele închinate eroilor morți vitejește pe cîmpurile de luptă care pot fi vizitate sau evocate, în cadrul lecției sau cu prilejul altor activități. (Monumentul eroilor patriei din București, cele de la Moreni, Fetești, Giurgiu, Turnu-Măgurele, Turnu-Severin, Orșova, Salcia pe valea Arieșului aproape de Turda ; cele din Ungaria și Cehoslovacia, dintre care citâm pe cele ridicate în cimitirul Rákosliget din Budapesta, Pliesowce, Piëtstany și Havliskulo (la Brod) în Cehoslovacia) [9].

* * *

Datele și faptele istorice legate de aceste două importante momente din istoria patriei prezintă o însemnătate deosebită în educarea patriotică a elevilor, le cultivă prețuirea față de trecutul eroic al maselor populare, mîndria națională pentru lupta dreaptă și neîncetată a poporului nostru pentru cucerirea libertății sociale, a independenței și suveranității naționale. Elevii vor înțelege că niciodată poporul român nu s-a împăcat cu jugul asupririi. Totdeauna el s-a ridicat neînfricat la lupta pentru cucerirea drepturilor sale sociale și naționale.

Tineretului școlar i se va sădi puternic admirația și dragostea față de Partidul Comunist Român, continuatorul și realizatorul năzuințelor de veacuri ale poporului, care încă de la înființarea sa a militat neabătut pentru împlinirea idealului milenar al maselor populare și al celor mai luminate personalități ridicate în fruntea lor. România socialistă este astăzi un stat liber și independent, stegar al luptei popoarelor pentru neatîrnare, împotriva cotropitorilor, pentru pace și progres în omenire.

[7] Datele statistice cu privire la acest război au fost publicate și în articolul : *România în anul eroic 1877*, „Scînteia", anul XLIV, nr. 10145/1975, joi 3 aprilie, p. 3.

[8] Pentru participarea tineretului în război, a se vedea și Marin Mihalache ; *Voluntari uteciști pe frontul antihitlerist* în „Magazin istoric" VI, 5/62/1972 mai.

[9] Vezi Florian Tucă, „In memoriam", în „Magazin istoric", I, 1967, p. 64—70.

PROBLEME ALE RAPORTULUI DINTRE CREDINȚA RELIGIOASĂ ȘI EDUCAȚIA ATEISTĂ ÎN ȘCOALĂ

Conf. univ. FLORIN GEORGESCU

Înaintarea țării noastre pe drumul societății socialiste multilateral dezvoltate înseamnă perfecționarea fiecărui sistem al ansamblului social, a fiecărui domeniu, latură a orînduirii noastre, iar rezultanta acestor perfecționări înseamnă formarea omului nou cu o personalitate multilaterală. „Formarea omului nou, constructor al socialismului și comunismului, presupune așezarea la baza întregii activități educative a concepției revoluționare, materialist-dialectice și istorice, a marxism-leninismului, a tot ceea ce a creat mai avansat omenirea în domeniul cunoașterii" [1].

Aceasta presupune, în primul rînd, eliberarea acestuia de tarele trecutului, de acele elemente învechite care mai persistă în conștiința lui. Or, după cum este știut, la unii oameni, una din piedicile care se mai interpun procesului de edificare a personalității comuniste este religia — formă a conștiinței sociale, specifică orînduirilor trecute, prezentă însă și în societatea noastră, datorită unor cauze și condiții multiple. În consecință, analiza teoretică a problemei privind formarea omului nou, precum și acțiunea educativă în vederea formării tuturor cetățenilor ca personalități cu un înalt nivel politic-ideologic, cu o concepție științifică despre lume și viață — marxist-leninistă — își ating mai bine scopul dacă ținem seama și de existența și influența religiei, dacă se delimitează domeniile și se clasifică raporturile dintre educație și religie.

Fenomenul educativ ca și cel religios reprezintă domenii distincte ale sistemului social. Ele nu pot fi înțelese, însă, în mod consecvent, în esența și dinamica lor, decît dacă sînt privite în interacțiune, în determinarea lor reciprocă.

Religia a apărut și a existat de-a lungul istoriei, în ultimă instanță, ca urmare a unor cauze de ordin material, ea nefiind altceva, cum spune Engels, decît reflexul spiritual în mințile oamenilor al „forțelor exterioare care domină viața lor de toate zilele" [2]. De aceea, depășirea religiei nu poate avea loc decît prin lichidarea cauzelor obiective care o generează. „Dacă ateismul... ar fi răspîndit pretutindeni (evident, prin educație — n.n.), ramurile religiei ar fi toate distruse și tăiate din rădăcină", spunea filozoful francez La Mettrie. Vorbind în același limbaj, educația ar tăia multe ramuri ale arborelui religios, și poate chiar de la rădăcină, dar nu poate lichida rădăcina, pentru că ea nu poate ajunge pînă la aceasta, adică pînă la existența socială, întrucît aceasta din urmă se desfășoară după legi obiective, independente de voința oamenilor, în consecință și de dezideratele educatorilor. „Lupta împotriva religiei — precizează Marx și Engels — este, prin urmare, lupta indirectă împotriva acelei lumi a cărei aromă spirituală este religia" [3], luptă care începe cu revoluția socialistă și se continuă cu procesul de edificare a unei noi societăți. Astfel, procesual, rădăcinile sociale ale religiei dispar treptat, întrucît este reconstruită însăși existența socială.

Această situație inversează, oarecum, raporturile funcționale dintre religie și educație. Dacă în trecut existența religioasă se explica, în principal, prin condițiile de viață materială și, în secundar (dar necondiționat și), prin educație, în socialism inerția fenomenului religios se explică, în primul rînd, prin influențele

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XI-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, București, p. 93.
[2] F. Engels, *Anti-Dühring*, E.S.P.L.P., București, 1955, p. 350.
[3] Marx-Engels, *Opere*, vol. I, p. 414.

instituțiilor religioase, dar și prin insuficiențele educației. De aceea, sarcinile care se ridică în fața fenomenului educativ, în raport cu religia în noile condiții, sînt de ordin major, prioritar.

Aceasta nu înseamnă nicidecum ignorarea factorilor obiectivi, autolinistirea în baza credinței că rădăcinile sociale ale religiei ar fi fost lichidate. „Reflexul religios al lumii reale nu poate, în general, să dispară decît atunci cînd relațiile vieții practice de zi cu zi vor reprezenta, în mod curent, relații limpezi și raționale ale oamenilor între ei și față de natură"[4]. Perfecționarea societății socialiste, întronarea procesuală a principiilor echității socialiste în viața practică, înaintarea pe drumul construirii socialismului multilateral dezvoltat și al comunismului reprezintă totodată baza reală în virtutea căreia eficiența educației ateiste crește, am spune, exponențial. Iar această bază, realizată în conformitate cu determinările ei obiective — întrucît prin natura ei este materială, independentă de conștiința și voința oamenilor —, poate fi optimizată totuși prin intervenția factorului conștient, care se formează la rîndul său, nu numai ca act reflex, spontan, în urma determinărilor exercitate de existența socială, ci și ca urmare a unui îndelungat și complex proces educativ. Activitatea ideologică desfășurată de Partidul Comunist Român în vederea formării și dezvoltării conștiinței socialiste la toți oamenii muncii, astfel încît aceștia să acționeze în domeniul existenței sociale cu eficiență scontată și sporită, reprezintă o acțiune esențială educației comuniste în confruntarea ei cu religia. Indiferent de locul ocupat în sistemul vieții sociale și de sectorul educativ în care acționează, *educatorii au menirea și datoria de a milita necontenit în așa fel încît, prin roadele muncii lor, relațiile vieții practice să devină tot mai limpezi și mai raționale.*

Conștientizarea proceselor din domeniul vieții materiale datorită căreia, ca act reflex, se limpezește însăși mintea oamenilor în raport cu prejudecățile religioase, reprezintă numai o direcție de înaintare a frontului ateist. Specific procesului de formare a conștiinței socialiste este faptul că ea nu se constituie numai ca act reflex al existenței sociale, în mod spontan, respectiv numai în baza determinărilor exercitate de viața materială. Fenomenului educativ, ca subsistem distinct al vieții sociale, îi revine sarcina de a acționa în mod sistematic și perseverent pentru formarea conștiinței socialiste. În acest sens, educația comunistă nu poate progresa în confruntarea ei cu religia decît dacă, în acțiunile ei generale, ea se desfășoară explicit ca educație ateistă. Este de la sine înțeles că realizînd comandamentele educației intelectuale, politice, morale socialiste etc. formăm totodată și convingeri ateiste. Formarea unor asemenea convingeri poate avea loc în cadrul celorlalte laturi ale educației în mod spontan, implicit, prin însăși natura antireligioasă a valorilor transmise, sau în mod conștient, expres, intenționat. A ne mulțumi cu ideea că educația ateistă s-ar realiza de la sine prin transmiterea cunoștințelor științifice, a principiilor și normelor morale, a valorilor artistice etc. și a ne conforma acestei idei în practică înseamnă să ignorăm rațiunea de a fi a fenomenului educativ, să nu ținem seama că educația este o activitate orientată, care urmărește în mod conștient și sistematic un scop. De aceea, *educatorii au sarcina de a proiecta și realiza orice acțiune educativă și în spiritul cerințelor educației ateiste, indiferent de specialitatea lor sau domeniul în care își desfășoară activitatea în mod concret.*

Deoarece educația se structurează ca fenomen ce reproduce în mod specific ansamblul social și întrucît religia reprezintă o componentă a societății noastre, *educația comunistă nu se va realiza plenitudinar decît dacă pe lîngă celelalte laturi ale sale va funcționa și ca educație ateistă.* Educația ateistă nu poate fi numai o prelungire a celorlalte componente ale educației, o rezultantă spontană sau conștientă a acțiunilor desfășurate în cadrul acestora. *Ea trebuie să funcționeze ca domeniu relativ distinct al sistemului educativ, interacționînd integrativ cu celelalte laturi ale educației, în vederea atingerii scopului final.*

Fie că se realizează ca activitate specifică în procesul trecerii de la mișcarea spontană la creația conștientă a istoriei, fie că prin acțiunea ei generală ea contrapune în mod conștient produselor religiei, valorile autentice create de omenire,

[4] Marx, *Capitalul*, vol. I, E.S.P.L.P., București, 1948, p. 106.

sau fie că este desfășurată ca latură specializată, educația comunistă nu poate fi decît într-o opoziție profundă și permanentă în raport cu fenomenul religios.

Contradicția de principiu dintre educația nouă, ca expresie a societății socialiste, și religie, ca produs al societăților trecute, dar prezentă și în noua orînduire, capătă forme variate în planul vieții practice. Astfel, consecvent democratismului său, statul socialist asigură prin lege libertatea de conștiință, dreptul fiecărui cetățean de a îmbrățișa și profesa o credință sau alta, sau de a fi ateu. Privită în raport cu educația, această cucerire revoluționară impune unele precizări. Evidențiind superioritatea justiției socialiste în raport cu credința oamenilor față de sistemele de drept caracteristice vechilor orînduiri întemeiate pe principiul intoleranței sau al discriminării, al inechității, și asigurînd libertățile cetățeanului, față de orice abuz posibil, principiul libertății de conștiință apare ca expresie juridică a unui drept firesc, natural, întrucît, dată fiind natura conștiinței ca existență subiectivă, fie că recunoaștem sau nu libertatea ei, în sinea lui, individul gîndește tot ce vrea el. În consecință, ca și pentru adult, și în cazul elevilor, nu se pune niciodată problema interzicerii unei credințe sau alteia, respectiv, impunerea necondiționată a concepției ateiste. *Principiul juridic coincide aici cu principiile unei educații realiste, științifice.*

Libertatea de conștiință se pune în mod efectiv, așa cum și rezultă din formularea principiului, pentru acela care a ajuns să aibă o conștiință ; trebuie precizat însă că este vorba de conștiința socio-filozofică și nu, pur și simplu, de conștiință ca proces psihic. Școlarul de vîrstă mică se caracterizează și el din punct de vedere psihologic printr-un anumit nivel de dezvoltare a conștiinței. Dar ce sens poate să aibă pentru această perioadă de vîrstă ideea libertății de conștiință ? De aceea, într-un fel se pune această problemă, de pildă, pentru copilul integrat în prima treaptă de învățămînt și relativ deosebit pentru tînărul care urmează cursurile învățămîntului superior.

Dacă, în funcție de natura conștiinței și în conformitate cu ideea libertății de conștiință, educatorul nu își va permite să interzică elevilor dreptul de a profesa credința pe care au adoptat-o, dată fiind însă procesualitatea conștiinței, faptul că ea se formează, el nu se va abține de la nici un procedeu educativ (și numai educativ) pentru realizarea scopurilor educației comuniste.

Contradicția dintre educația socialistă și religie se manifestă și în faptul că, deși statul socialist asigură prin lege libertatea de conștiință, tot prin lege el obligă pe toți tinerii pînă la o anumită vîrstă să urmeze un învățămînt științific, despărțit de biserică și opus conținutului de idei profesate de religie.

Soluția acestei contradicții, care exprimă un anumit nivel de dezvoltare a societății în drumul ei spre comunism, rezidă în înțelegerea religiei ca o chestiune *particulară*. Ea este o problemă care îl interesează pe și numai pe individ.

Considerarea religiei ca o problemă particulară rezultă din natura ei ca formă a conștiinței sociale. Deși distinctă de conștiința individuală, ideile din domeniul conștiinței sociale, deci și cele religioase, nu ființează decît prin conștiința oamenilor reali, a indivizilor. Gîndul, sentimentul religios nu pot fi, în esențialitatea lor, decît o chestiune intimă a persoanei care crede că prin această modalitate intră într-o relație anume cu forțele supranaturale. Respectînd credința individului, statul socialist nu se amestecă în nici un fel în problema convingerilor sale religioase.

Este vorba aici de o poziție *științifică* întrucît, considerînd religia ca o chestiune particulară, se ține seama de specificul ei, de esența ei — dar și de un comandament democratic —, deoarece cetățenii, indiferent de cultul adoptat, dacă sînt sau nu religioși, se găsesc în condiții de egalitate în raport cu statul.

În cazul fenomentului educativ desfășurat de școală, problema poziției față de religie manifestă unele particularități, întrucît este vorba de indivizi la care se formează convingeri, spre deosebire de adulți care au asemenea convingeri în raport cu religia, și care, prin vîrsta lor, au un statut juridic special.

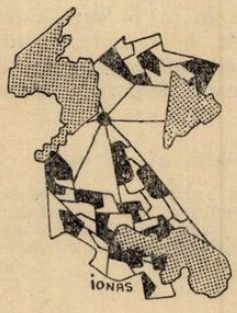
Rezolvarea de principiu a problemei, în baza considerării religiei ca o chestiune particulară, are loc prin *despărțirea școlii de biserică*. La o primă vedere, pentru unii oameni religioși o asemenea poziție pare să fie îndreptată împotriva lor. În fapt, însă, dacă școala ar amesteca în procesul desfășurării educației pro-

bleme de ordin religios, ea s-ar îndepărta de la misiunea sa, aceea de a asigura *posibilităţi egale* tuturor fiilor ţării de a se realiza în cadrul ei. Obiectul acţiunii sale nu trebuie privit în funcţie de confesiunea posibilă pe care o poate profesa acesta, deci discriminatoriu — pe unii elevi preferenţial pentru că sînt adepţi ai cultului ortodox, pe alţii nu pentru că sînt catolici, de rit necreştin ş.a.m.d., ci ca o virtuală personalitate, care va contribui, odată formată, la dezvoltarea societăţii, la împlinirea fericirii celorlalţi semeni. Elevul nu are nici un merit în plus dacă este adeptul unei credinţe religioase sau al alteia. Dimpotrivă, în măsura în care asemenea credinţe se pretind teorii explicative, el nu mai poate fi consecvent în înţelegerea şi acceptarea explicaţiei de tip ştiinţific.

Religia nu a funcţionat ca relaţie reală între om şi divinitate pentru simplul motiv că un termen al relaţiei, divinitatea, nu există, ci ca proces real în relaţiile laice : economice, politice, morale, juridice etc., în cercetarea ştiinţifică, meditaţia filozofică sau creaţia artistică. Acest lucru a fost posibil şi necesar pentru că ea s-a manifestat ca expresie specifică a procesului de înstrăinare umană, suplinind neputinţa omului şi nerealizarea lui în domeniul vieţii economice, al acţiunii politice, în modalitatea de reglementare morală şi juridică a raporturilor dintre el şi semenii săi, în cunoaştere ş.a.m.d.

În condiţiile socialismului, cînd înstrăinarea este depăşită procesual, extrapolarea religiei peste domeniul ei, funcţionarea ei ca politică, temei al dreptului, concepţie despre lume etc. nu mai este necesară. Acesta este procesul, tendinţa obiectivă ; credinciosul însă, fie că îşi dă seama sau nu, intercalează în acţiunile sociale la care participă şi convingerile sale personale. Şi, că procedează aşa, este firesc, numai că, în cazul convingerilor religioase, el intercalează, în acte sociale specifice noii societăţi, idei şi practici de domeniul trecutului, fiind în disonanţă cu înaintarea societăţii spre o etapă superioară.

În acest mod se petrec lucrurile şi în cazul raportului religie-educaţie socialistă. Şcoala, educatorii trebuie să privească obiectul acţiunii educative — şcolarul — cum am mai spus, ca virtuală personalitate. În măsura în care, însă, religia se intercalează în procesul educativ, nerespectînd separaţia dintre ea şi şcoală, prelungindu-se deci într-un alt fenomen social, în educaţie, ea îşi încalcă propria ei natură, adică dintr-o chestiune privată, intimă, devine o problemă publică. În acest caz, fenomenul educativ este determinat să reacţioneze în conformitate cu propria sa natură. Presupunînd, în mod abstract, că obiectul educaţiei n-ar suferi nici o influenţă din partea religiei, educaţia comunistă nu se va raporta în mod expres la aceasta decît în cazul unor discipline, dar ca obiect al cunoaşterii, transmiţînd informaţii despre ea. Predarea cunoştinţelor ştiinţifice, formarea normelor morale comuniste, înrădăcinarea ideilor politice marxist-leniniste în condiţiile unor relaţii sociale demistificate, ce funcţionează ca raporturi directe între oameni şi nu prin mecanismul înstrăinării, vor duce, în cadrul procesului formativ, la realizarea unei personalităţi fără nici o idee religioasă, pe care o putem caracteriza ca fiind atee. Dar cum lucrurile nu se petrec astfel, educaţia trebuie să ţină seama de influenţa posibilă a religiei, să fie preocupată în permanenţă pentru formarea concepţiei ateiste la tînăra generaţie.



RAPORTURI ÎNTRE CADRUL EDUCAȚIONAL INSTITUȚIONALIZAT ȘI CEL INFORMAL

Conf. univ. dr. MIRCEA ȘTEFAN

Este proprie pedagogiei contemporane o preocupare sporită pentru asigurarea concordanței educative între influențele formative instituționalizate și cele informale. La baza încercărilor de a conjuga aceste influențe stă existența obiectivă a unor noi raporturi între structurile organizate și cele informale în care sînt cuprinși copiii. Se afirmă că „distincția care există între educația formală și cea informală este pe cale de a se estompa" [1] și se preconizează chiar o „abolire a barierelor" [2] între cele două domenii în care se forjează personalitatea copilului. Chiar dacă nu sîntem decît parțial de acord cu aceste opinii, ne apare clar că vechea năzuință pedagogică spre unitatea înrîuririlor educative capătă noi temeiuri de realizare.

Necesitatea studierii relațiilor dintre mediul educațional formal și cel informal a fost evidențiată de mai multe ori de către cercetătorii problemelor pedagogiei românești actuale. S-a arătat că „astăzi mai mult decît în trecut, instituția școlii și mediul extrașcolar trebuie să fie încontinuu privite în interdependența dintre ele" [3]. S-a subliniat „necesitatea realizării unei concordanțe între poziția pe care o ocupă elevul în sistemul relațiilor sale personale în afara școlii și cea ocupată de el în colectivul școlar primar" [4]. S-a constatat „interferența dintre procesul de învățămînt și acțiunile informale" [5].

Încercăm în cele ce urmează să răspundem, desigur, în mod cu totul parțial, acestei necesități, examinînd unele din raporturile obiective care apar între sfera educației formale și cea a mediului informal ; se înțelege că problema ne interesează în primul rînd pentru consecințele ei pedagogice, practice.

Trebuie început prin a spune că raporturile la care ne referim nu au un caracter universal valabil, că ele sînt în strînsă legătură cu condițiile social-istorice. În Occident, de exemplu, actuala intensificare a activității grupale informale (în multe cazuri cu orientare negativă) este acompaniată de „o criză a grupurilor organizate și ierarhizate" [6], de „o topire dramatică a efectivelor" [7] unor organizații de copii și tineret. Nouă nu ne sînt proprii astfel de fenomene. Iată de ce prima condiție a cercetării întreprinse o constituie situarea problemei în contextul etapei de dezvoltare socială în care se află țara noastră. Căutăm adevăruri pedagogice pentru o societate în care conștiința socialistă cîștigă tot mai mult teren, în care acțiunea tuturor factorilor social-educativi este orientată de partid în direcția instaurării eticii și echității socialiste. În acest cadru vom urmări anumite transferuri specifice din mediul formal în cel informal. Pornim de la ipoteza că achizițiile de diferite feluri (informație, deprinderi, atitudini, trăsături de caracter ș.a.) dobîndite de copii în procesele educaționale instituționalizate se resfrîng în activitatea lor extrașcolară neorganizată. Subordonate acesteia sînt ipoteze secundare

---

[1] *Apprendre à être*, Unesco, Paris, 1973, p. 245.
[2] *Ibidem*, p. 214.
[3] Stanciu Stoian, *Mediul școlar și extrașcolar și integrarea socială a tineretului* (în vol. *Cercetări sociologice contemporane*, Ed. științifică, București, 1966, p. 54.
[4] Aculin Cazacu, *Relații sociale integrative ale tineretului școlar* (*ibidem*, p. 63).
[5] Anton Vasilescu, *Timpul liber al elevului adolescent*, E.D.P., București, 1974, p. 138.
[6] „Pedagogie" nr. 4/1974, p. 290.
[7] *Ibidem*, p. 314.

privitoare la căile și condițiile transferului, precum și la concluziile educative care decurg. Cercetarea se bazează pe observații ample și îndelungate, efectuate în colaborare cu mai multe cadre didactice[8], asupra activității și atitudinii acelorași copii în grupurile școlare și pionierești și în grupurile lor spontane. Ne sprijinim, de asemenea, pe datele unor anchete întreprinse în rîndul activiștilor consiliilor orășenești și municipale ale Organizației pionierilor și în rîndul unor colective de elevi din București, Brașov, Bacău și municipiul Gheorghe Gheorghiu-Dej.

Prelucrarea materialului astfel obținut confirmă pe deplin existența unor influențe multilaterale ale factorilor educaționali instituționalizați asupra grupurilor informale; prezentăm în continuare principalele direcții ale acestei influențe care au putut fi urmărite.

I. Se constată mai întîi o influență asupra conținutului și formei activității grupurilor informale.

Studiul nemijlocit al activității ludice a unor grupuri de copii, ca și răspunsurile acestora la ancheta întreprinsă, relevă că multe din jocurile lor le-au fost transmise de către învățători, profesorii de muzică sau de educație fizică sau au fost învățate în cadrul activităților pionierești. Sînt practicate în timpul liber multe jocuri cuprinse în programa școlară a claselor I—IV sau în culegerile de jocuri muzicale și sportive pionierești (de ex. „leapșa pe ghemuite", „statuile", „vînătorul și rațele", „partizanii", „prizonierii", „dacă vesel se trăiește" ș.a.). Dar nu este vorba numai de jocuri. Copiii pregătesc, în grupurile lor de joacă, serbări și spectacole „după modelul celor din școală" (relatarea prof. F. Ivancea). Unele grupuri spontane de copii au preocupări constante pentru radio, construcții mecanice, chimie etc., reluînd de fapt în timpul liber activitățile pe care copiii le-au îndrăgit în procesul de învățămînt și în cercurile școlii sau ale casei pionierilor.

Consecința pedagogică a acestor constatări este evidentă. Ținînd seama că se produce un transfer al activităților din structurile instituționalizate în cele informale devine necesar ca activitatea școlară și cea pionierească să o influențeze în mod conștient pe cea informală printr-o pregătire rațională a copilului pentru timpul liber petrecut acasă. Această pregătire constă, în primul rînd, în însușirea de către copii a unui stoc bogat de jocuri cu valoare educativă, fapt cu atît mai util în condițiile în care urbanizarea accelerată face să dispară multe din jocurile tradiționale. Activul pionieresc trebuie să stăpînească o „trusă" de jocuri pentru toate împrejurările, fiind instruit în acest sens de către comandanții-instructori. Programele de activități trebuie să cuprindă unele forme de acțiune care să poată fi reluate în grupurile de prieteni, acasă. Cercurile trebuie astfel conduse încît să stimuleze dorința membrilor lor de a efectua și între ședințele de cerc, în grupuri spontane cu preocupări comune, activitățile care îi pasionează. În acest caz, sprijinul profesorului de specialitate se poate extinde și dincolo de activitatea de cerc; cercetarea ne-a relevat situații în care profesori din Iași și Bacău dădeau îndrumări unor grupuri spontane de mici chimiști sau de electroniști amatori.

II. Un al doilea domeniu în care se evidențiază influența factorului formal asupra celui informal îl constituie fenomenele de conducere.

Este știut că în structurile școlare și pionierești, ca și în întreaga noastră organizare socială, se consolidează din ce în ce mai mult spiritul democratic. Prin promovarea autoconducerii, mișcarea pionierească reprezintă o adevărată școală a democrației socialiste.

Structurile informale în condițiile societății capitaliste sînt adesea cadrul unei conduceri tiranice, bazate pe forța brutală, pe umilirea celor slabi. Acolo se consideră că „orice grup de copii se apropie mai curînd de un grup de tip feudal"[9]. Liderul „domnește asupra grupului său și nu tolerează nici o insubordonare"[10].

---

[8] Pentru actuala etapă a cercetării menționăm cu deosebire numele următoarelor cadre didactice: Ecaterina Ivancea (municipiul Gh. Gheorghiu-Dej), Illi Magda și Adriana Bologa (Brașov), Angela Bulai și C. Stan (Bacău), Bîzu Viorica (Iași), cărora le exprimăm profunda noastră recunoștință.

[9] Jean Chateau, *Copilul și jocul*, E.D.P., București, 1971, p. 74.

[10] Roger Cousinet, *La vie sociale des enfants*, Editions du Scarabée, Paris, 1950, p. 53.

Cu totul altă imagine ne oferă grupurile informale cuprinse în cercetarea noastră. Liderii acestora au un caracter reprezentativ. Ei se impun prin calităţi care servesc grupul în moduri multiple : pricepere la joc, spirit organizatoric, dar şi simţ al dreptăţii, respect şi grijă pentru fiecare membru al grupului. Această conducere democratică este posibilă tocmai datorită experienţei autoconducerii pe care copiii au cîştigat-o în şcoală, în pionierie, învăţînd să-i recunoască şi să-i aleagă pe cei mai buni, să dezbată şi să decidă în colectiv. Ca o întărire a celor de mai sus vine faptul că liderii multora din grupurile informale cercetate sînt pionieri cu responsabilităţi în organizaţie şi anume comandanţi de grupă, de detaşament sau de unitate, participanţi la conducerea cercurilor, echipelor sau formaţiilor din şcoală sau de la casa pionierilor. În municipiul Gh. Gheorghiu-Dej aproape toţi membrii comandamentului municipal al pionierilor erau şi lideri ai unor grupuri de joacă, ai unor grupuri cu preocupări tehnice, artistice sau sportive. Cîndva, F. Thrasher scria că „liderul natural (informal) este de obicei o persoană foarte diferită de liderul unui grup convenţional, ales pe cale formală" [11]. Dar iată că la noi astăzi noţiunile de lider formal şi informal tind tot mai mult să se suprapună, ceea ce ilustrează, credem, o anumită osmoză a mediului formal cu cel informal ; elementele comune fac ca cele două medii să promoveze acelaşi tip de conducător.

Din nou se desprind consecinţe pedagogice practice. Existenţa unei conduceri democratice şi în cadrul informal, similitudinea sau chiar identitatea cu conducerea în cadrul instituţionalizat ne sugerează o gamă de posibilităţi de influenţă educativă prin mijlocirea liderului. Tratat de noi nu ca un subordonat, ci ca un reprezentant al intereselor celor conduşi, liderul ne poate deveni aliat dacă-l facem să înţeleagă că nu dorim decît să ajutăm grupul şi pe membrii acestuia. Ca pionier şi cu atît mai mult ca membru al unui comandament pionieresc, liderul poate fi promotorul orientării pozitive a grupului informal.

III. Încercînd să pătrundem spre straturi mai profunde, vom putea urmări relaţia formal-informal la nivelul configuraţiei motivaţionale, precum şi al atitudinilor constituite pe baza ei. Întrepătrunderea are loc şi la aceste nivele. Astfel, în cazul grupurilor cu o preocupare dominantă constantă (în domeniul tehnic, artistic, sportiv) impulsul este dat de anumite interese de cunoaştere şi acţiune dezvoltate în procesul de învăţămînt ; nu lipseşte, însă, după cum atestă multe din răspunsurile elevilor la ancheta întreprinsă, o motivaţie socială : dorinţa de a servi dezvoltarea tehnicii sau artei noastre, de a ridica prestigiul ţării. Această constatare este în acord cu faptul că activitatea cercurilor tehnico-aplicative se bazează pe „un complex de motive înalt sociale, cu un pronunţat caracter politic şi patriotic" [12].

Existenţa unor astfel de motive în cadrul informal este atestată în modul cel mai concludent de participarea multor grupuri spontane la activităţi de utilitate socială. Ele îngrijesc zonele verzi din jurul blocurilor, plantează pomi, sădesc flori. Prin grija lor, în multe locuri coridoarele şi holurile blocurilor au fost împodobite cu ghivece cu flori, cu desene ale copiilor, cu fotomontaje. În multe localităţi, grupurile informale din blocuri au devenit cu timpul „asociaţii ale micilor locatari", cu o contribuţie foarte bogată la buna gospodărire a ansamblurilor de locuinţe. Multe grupuri se îngrijesc de bolnavi, bătrîni, infirmi, lipsiţi de ajutor. Un grup de prieteni care îşi luase numele „Fidelii", fiind sesizat că bolnavii unui spital din cartier sînt deranjaţi de gălăgia făcută de copii pe stradă, patrula în orele de odihnă prin faţa spitalului pentru a păzi liniştea şi a-i îndepărta pe cei care o tulburau (relatarea prof. Magda Illi). Un alt grup şi-a asumat sarcina de a păzi materialele de construcţie care, depozitate pe un loc deschis, erau expuse furtului (relatarea prof. Adriana Bologa). Se remarcă şi atenţia multor grupuri informale faţă de copiii mai mici, pentru care organizează jocuri şi spectacole şi cărora le repară jucăriile.

---

[11] F. Thrasher, *The gang*, U.C.P., Chicago, 1927, p. 345.

[12] Alexandru Ghitera, *Motivaţia şi valenţele integrative ale activităţii pionierilor şi şcolarilor în cercurile tehnico-aplicative*, în vol. *Pionierii şi munca*, Editura politică, 1974, p. 60.

Toate acestea ne arată că sistemul ierarhizat al motivațiilor pe care-l imprimă școala și pionieria are tendința de a se reproduce în structurile informale. Îndatoririle morale proprii calității de școlar și pionier se transpun în mare măsură în grupurile spontane. Cînd a părăsit clasa și detașamentul, cînd se joacă acasă cu prietenii, copilul nu încetează a fi pionier ; în activitatea informală el se comportă în spiritul aceleiași atitudini : a fi cinstit, a fi curajos și demn, a spune adevărul, a iubi munca, a îndeplini bucuros sarcini sociale. În opinia publică a grupurilor informale răsună ecourile opiniei colectivului școlar și pionieresc.

Decurge, sub aspect pedagogic practic, că prin felul în care îl formăm pe copil în școală și în organizație acționăm implicit și asupra comportării sale în mediul informal. Și nu numai implicit. Uneori, în cadrul orei de dirigenție sau al adunării de detașament, pionierii și școlarii sînt ajutați în mod explicit să înțeleagă mai bine cum pot fi de folos celor din jur, cum pot transpune în fapte, în grupurile lor de prieteni, gîndurile lor bune. Gazetele „Semafor", panourile cinstei și hărniciei pionierești, brigăzile artistice și alte forme de manifestare a opiniei pionierești stimulează ceea ce este pozitiv și combat atitudinile necorespunzătoare nu numai în școală, dar și dincolo de zidurile ei.

IV. Pe planul organizatoric, problema acestor raporturi capătă aspecte specifice. Desigur, grupurile informale nu au o organizare statuată. Tocmai de aceea se nasc forme originale de contact (pe lîngă contactul educator-lider). De exemplu, s-au organizat în mai toate centrele urbane competiții cu caracter sportiv, artistic sau tehnic-aplicativ (cea mai reușită fiind „cupa speranțelor" la minifotbal) la care procesul constituirii grupurilor participante este spontan. Copiii se întovărășesc pe bază preferențială, fără intervenții din afară, își distribuie rolurile după voia lor și se înscriu în mod liber la concurs. Liberul consimțămînt este deplin, totuși, datorită regulamentului acceptat de copii și condițiilor materiale pe care le asigurăm, acest cadru competițional este supus unui subtil control pedagogic. Am putea aminti aici și concursurile pentru blocul cel mai bine îngrijit sau întrecerile între grupuri de mici locatari inițiate de unele comandamente pionierești municipale.

Un alt cadru organizatoric elastic îl constituie cluburile de vacanță, prin care multe școli au izbutit să polarizeze viața grupală informală în jurul unui program lipsit de obligativitate, dar nu și de atracție. Ar mai merita să fie amintite cluburile de bloc apărute sub egida unor asociații de locatari, grupurile de mici prieteni ai asociațiilor sportive și echipele spontan constituite care activează pe lîngă case de cultură, cluburi muncitorești sau biblioteci de cartier, precum și mulți alți germeni ai noului încă greu de detectat.

Unele concluzii încep a se contura. Există, așadar, transferuri ale formelor de activitate, ale stilului de conducere, ale motivațiilor și atitudinilor, ale climatului vieții colective din cadrul instituționalizat în cel informal. Este de luat în considerare și influența inversă. Generalizînd, apreciem că se manifestă o tendință de apropiere între fenomenul grupal instituționalizat și cel informal. De aici și apariția unor noi posibilități de convergență între cele două domenii. Structurile școlare pot acționa asupra celor informale pornind de la faptul că aceiași copii sînt membri ai amîndorura. Ei vin în grupul informal cu zestrea pe care le-o asigură școala și pionieria. „Pionieria introduce și dezvoltă în universul copilăriei și preadolescenței valori etice, civice și politice care se răsfrîng în jocurile și în activitatea pionierească, în muncă și în comportare" [13].

Nu va fi o sarcină ușoară pentru pedagogie să stabilească punțile de legătură între educația formală și influențele informalle. Va trebui să știm mai mult ; deși aflată sub ferestrele noastre, lumea grupurilor informale este încă puțin cunoscută. Va trebui să ne schimbăm optica față de elementul informal și să-l privim cu mai multă încredere pedagogică. Și mai ales vor trebui elaborate strategiile unei educații care să cuprindă într-un acord armonios toți factorii, formali și informali, care concură la închegarea unei personalități socialiste unitare.

---

[13] Virgiliu Radulian. *Jocurile copiilor de 7—14 ani și creativitatea*, în „Educația pionierească" nr. 11/1973, p. 8.

FORUMUL NAȚIONAL AL PIONIERILOR ȘI PROMOVAREA DEMOCRAȚIEI SOCIALISTE ÎN RÎNDUL GENERAȚIILOR DE COPII

Dr. GHEORGHIȚA FLEANCU

În etapa actuală de construire a societății socialiste multilateral dezvoltate se deschid largi orizonturi afirmării personalității umane, valorificării energiei și inteligenței maselor în slujba progresului general al patriei. Un accent deosebit dobîndește în perioada pe care o străbatem adîncirea și perfecționarea democrației socialiste, care „asigură în fapt posibilitățile poporului de a participa la conducerea societății, de a-și hotărî în mod suveran destinele, de a-și făuri viitorul așa cum dorește" [1]. În vastul cadru organizatoric creat pentru antrenarea maselor la rezolvarea treburilor obștești se înscriu și formele specifice adoptate de pionierie pentru promovarea democrației în viața de organizație. Pornind de la premisa că pionieria reprezintă un mod de viață socială a copiilor, cea de-a II-a Conferință Națională a Organizației Pionierilor a acordat o mare atenție perfecționării cadrului politic-organizatoric al activității pionierești. Referindu-se la discuțiile rodnice ale secțiunii copiilor din cadrul conferinței respective, tovarășul Nicolae Ceaușescu a arătat că este „necesar ca, anual, aceste secțiuni să se întrunească, să devină forumul județean și național de dezbatere de către pionierii înșiși a problemelor activității lor" [2].

Începînd cu anul 1972, mișcarea pionierească din țara noastră a organizat trei forumuri naționale (la Breaza, județul Prahova, la Livada, județul Satu-Mare și la Cîmpulung Moldovenesc, județul Suceava), precedate de forumuri județene ale pionierilor.

Sarcina forumurilor județene este de a face bilanțul activității, de a alege din rîndul pionierilor pe locțiitorii președintelui Consiliului județean al Organizației pionierilor și de a trimite delegați la forumul național care să reprezinte pionieria din județul respectiv. Forumul național al pionierilor analizează activitatea anuală, alege pionierii locțiitori ai președintelui C.N.O.P. și adoptă un document care trasează sarcinile actuale și de perspectivă ale tuturor membrilor organizației.

După trei ani de experiență, de contribuție a forumurilor pionierești la educația în spirit democratic a generațiilor tinere, este posibil, considerăm, să relevăm valorile lor formative, rolul lor în antrenarea copiilor la activitatea politică, influența forumurilor asupra conturării idealului comunist și civic al pionierilor. Pe baza experienței acumulate, ne vom referi în cele ce urmează la modul specific de manifestare a democrației în forumurile pionierești, caracterizat printr-o atentă îmbinare a conducerii pedagogice cu conducerea pionierilor.

---

[1] *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1975, p. 130.

[2] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la a II-a Conferință Națională a Organizației Pionierilor*, în vol. *A II-a Conferință Națională a Organizației Pionierilor*", Editura politică, 1972, p. 13.

1. *Familiarizarea pionierilor cu status-ul de delegat*

Înțelegem prin status-ul de delegat al pionierilor locul pe care-l ocupă la un moment dat anumiți membri ai organizației, aleși pentru a reprezenta organizația respectivă în împrejurări date și acțiunile necesare și permise pionierilor respectivi de pe poziția de delegați în care se găsesc. Pionieria a urmărit prin intermediul forumurilor, în ansamblul acțiunilor formative, alături de alte obiective, să familiarizeze pe copii cu rolul de delegat, cu modul nostru democratic de desemnare a delegaților.

La vîrsta pionieratului, cu cîțiva ani în urmă, copiii nu aveau decît vagi reprezentări despre status-ul de delegat, în general cunoștințele lor fiind încă reduse în această privință, iar practica vieții sociale neoferindu-le un cadru adecvat de exercitare în astfel de funcții. De atunci, prin acțiunea de desemnare liberă, pe bază de vot, a delegaților la forumurile județene și naționale, pionierii au început să se familiarizeze cu această noțiune, să-și dea treptat seama că delegarea constituie o învestire de drepturi și îndatoriri, incumbă sarcini de reprezentare. Un sondaj efectuat în rîndul delegaților la cel de-al III-lea Forum național al pionierilor a scos în evidență faptul că, în condițiile inexistenței unui document scris care să precizeze sarcinile delegaților la forum, pionierii conștientizează totuși în bună măsură atribuțiile unui delegat. Răspunsurile la întrebările : „Care sînt drepturile unui delegat la Forumul național ?" și „Care sînt îndatoririle unui delegat la Forumul național ?", puse în cadrul sondajului, se grupează astfel :

a) *Drepturi și îndatoriri specifice unui delegat la Forum* cum sînt : dreptul de a alege și de a fi ales, dreptul de a candida, de a participa la programul Forumului, de a formula propuneri, critici, de a face schimb de opinii și de experiență etc. Interesant este că dreptul de vot nu e decît rareori nominalizat ca atare, el menționîndu-se prin obiectivările specifice în forum : dreptul de a fi ales locțiitor al președintelui C.N.O.P., de a fi ales comandant de grupă ori de detașament în Forum, de a fi desemnat membru în colectivele de lucru ale Forumului ș.a. Acest lucru, pe deplin firesc la pionieri, demonstrează faptul că noțiunea propriu-zisă de „drept de vot" operează la nivelul gîndirii lor mai ales prin formele concrete, acționale, prin care aceasta se transpune în practică. De aici rezultă rolul deosebit al exercitării dreptului de vot de către pionieri.

Între îndatoririle specifice menționate se înscrie cea referitoare la reprezentarea cu cinste a pionierilor din județul din care provin. Această reprezentare este înțeleasă însă concret în diverse feluri : unii apreciază că, de exemplu, delegația de 10 pionieri din județ trebuie în întregime să cunoască activitatea și să susțină la Forumul național toate propunerile făcute în forumul județean ; alții consideră că fiecare membru al delegației județene trebuie să prezinte în forumul județean 1—2 probleme cu care el singur a fost învestit ; în sfîrșit, alții, venind mai puțin pregătiți, adoptă o poziție pasivă sau intervin cu date pe care și le amintesc pe moment.

Această varietate de accepții date funcției de reprezentare a unei colectivități prin delegați sugerează măsuri de pregătire temeinică a delegaților cărora li se încredințează un anumit mandat.

b) *Drepturi și îndatoriri generale ale delegaților la Forum* au fost nominalizate de cei mai mulți pionieri. Astfel, dreptul de participare a fost menționat de aproape toți subiecții. Interesant este că dreptul de a participa la activitate pe care îl au pionierii în genere a fost menționat nu ca un atribut ce derivă din calitatea de delegat, ci din calitatea de pionier. Acest lucru apare firesc în măsura în care delegații la Forum sînt delegați, pentru că sînt pionieri în primul rînd. Cu alte cuvinte, sfera status-ului de pionier este mai largă decît cea a status-ului de pionier delegat. Cu toate acestea, dreptul de participație conferă delegaților la Forum atribute în plus, pe care nu le-au sesizat toți pionierii. Totuși cea mai mare parte conștientizează că în calitate de delegați ei pot participa la o activitate specifică, în care libertăți ca : libertatea cuvîntului, libertatea de întrunire, libertatea în alegeri ș.a., își găsesc o formă de exprimare proprie pionieriei.

Deseori dreptul de participare se confundă cu îndatorirea de a participa, copiii neobservînd întotdeauna că dreptul de care beneficiază poate fi exercitat într-un cadru adecvat asigurat. Explicația rezidă poate în faptul că amintindu-le prea puțin cum au luptat generațiile de copii și tineri în trecut pentru dobîndirea unui astfel de drept, pionierii îl primesc ca atare, firesc. Aceste observații reprezintă, credem, premise de la care trebuie pornit în planul educației politice, profund democratice, a pionierilor.

c) *Drepturi și îndatoriri virtuale,* pe care unii delegați la Forum le vizează, cu toate că pînă în prezent n-au fost puși în situația să le exerseze sau să le simtă nevoia. De pildă, cîțiva pionieri menționează că un drept al delegaților este acela de a revoca pe cei aleși în cazul că nu-și onorează mandatul. Ceea ce determină atari opinii derivă, credem, nu din necesități concrete, ci din acel spirit critic, vigilent, propriu psihologiei preadolescentului, mai puțin dispus la toleranță și indulgențe. Fără a nega posibilitatea dreptului respectiv, cert este că unii pionieri delegați îl nominalizează ca semn al democratismului vieții de organizație.

d) *Drepturi și îndatoriri nespecifice* delegaților apar uneori semnalate în anchetă, alături de altele specifice. Astfel, dreptul de a beneficia gratuit de cazare și de masă, de material sportiv etc. în timpul Forumului, fapt semnificativ pentru condițiile copilului României socialiste, nu este totuși specific pentru un delegat. E un drept general de care se pot bucura toți copiii patriei în timpul vacanțelor și în alte împrejurări.

Depistarea nivelului de conștientizare a drepturilor și îndatoririlor de delegați, a rolului pe care ei sînt chemați să-l joace atestă reale posibilități de antrenare conștientă a preadolescenților în activitatea politică a Organizației pionierilor, necesitatea concentrării eforturilor pentru reala înțelegere și folosire a calității de delegat în Forumul național.

2. *Pionierul lider — exponent al maselor de copii*

Pornind de la posibilitatea reală pe care o au pionierii de a lua parte activă la conducerea activității lor și transpunînd în viață indicația tovarășului Nicolae Ceaușescu potrivit căreia este necesar ca „de la o anumită vîrstă — de 12—13 ani — să se desemneze anual locțiitorii care să ia parte la dezbaterea unor probleme“ [3], Organizația pionierilor a realizat în ultimii trei ani o interesantă experiență politico-educativă de formare a pionierilor lideri, care îndeplinesc funcția de locțiitori ai președinților consiliilor județene și Consiliului Național. Rezultatele promițătoare obținute în acest răstimp au determinat pe secretarul general al partidului să aprecieze în mod deosebit „participarea la conducerea organizației a însuși tineretului, a copiilor pentru că în acest fel activitatea în cadrul organizațiilor de pionieri devine ea însăși o școală a conducerii, o școală de conduită cetățenească, de întărire a disciplinei și spiritului de răspundere“ [4].

În legătură cu această școală de educație politică și de civism subliniem democratismul selectării pionierilor lideri, a pionierilor locțiitori ai președintelui C.N.O.P. și ai președinților consiliilor județene ale Organizației pionierilor. Alegerea democratică a liderilor în cadrul forumurilor acționează consecvent, cu valoare de principiu și acțiune practică. Concret aceasta se exprimă în principal în trei ipostaze :

a) *Propunerea candidaturilor pentru rolurile de pionieri locțiitori ai președintelui* reprezintă un act de angajare pentru copii. Proiectele și propunerile pe care le înfățișează Forumului sînt judecate de participanți și trebuie spus că preadolescenții dovedesc suficient realism în aprecierea posibilităților și promisiunilor. Candidații sînt propuși democratic în cadrul grupelor și detașamentelor, uni-

---

[3] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la a II-a Conferință Națională a Organizației Pionierilor,* în vol. : *A II-a Conferință Națională a Organizației Pionierilor,* Editura politică, 1972, p. 14.

[4] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la inaugurarea expoziției „Mulțumim din inimă partidului“,* „Scînteia“ din 16.IV.1974.

tăților și al județelor, pe baza atitudinii lor general pozitive față de îndatoririle pionierești. Tot democratic, prin vot, se realizează și acceptarea candidaților pe lista de candidați. În acest din urmă moment, pionierii pot face recomandări și formula critici la adresa candidaților, asigurîndu-se libertatea opiniei. Din păcate, unii pionieri conștienți de status-ul deosebit al locțiitorilor, de poziția acestora în ierarhia rolurilor pionierești și dominați de o puternică dorință de afirmare proprie, manifestă o atitudine greșită față de anumite propuneri de candidați. Punînd celui propus întrebări de genul „crede că merită să fie ales?" acești pionieri dovedesc o oarecare invidie, un criticism exagerat, deloc favorabil stabilirii unor interrelații personale sănătoase în colectivul pionieresc.

b) *Alegerea pionierilor locțiitori ai președintelui* reprezintă o înaltă expresie a voinței maselor de pionieri. Cunoscînd din timpul anului — într-o măsură mai mare ori mai mică — pe candidați, pionierii votează deschis, cu sinceritate și răspundere. Acest exercițiu de aplicare a democrației socialiste în viața de organizație a pionierilor deprinde de timpuriu pe elevi cu aprecierea obiectivă și cu responsabilitate.

Se constată, însă, că în cazul cînd din mai multe candidaturi trebuie să opteze pentru una singură se produc uneori ezitări în formularea opțiunii, concretizate prin abțineri de la vot, ori adoptarea unei opțiuni ad-hoc sau preferențiale, determinată de motive aleatorii, exterioare etc.

O situație deosebită prezintă și pionierii incluși pe lista de candidați, dar nealeși. Neavînd experiența vieții, în condițiile manifestării accentuate a afectivității și a altor particularități specifice vîrstei, pionierii respectivi, nefiind aleși, pot încerca puternice emoții negative, frămîntări inutile etc., transpuse uneori în plan comportamental fie prin inhibiție, irascibilitate, fie prin alte atitudini negative. De aceea, antrenarea susținută în activitate a pionierilor incluși pe lista de candidați, dar nealeși, reprezintă o sarcină importantă a comandanților-instructori și a comandamentelor pionierești.

c) *Depunerea mandatului pionierilor lideri* — locțiitori ai președintelui — constituie, de asemenea, o ipostază proprie democratismului vieții de organizație. Raportul succint, analitic, critic și autocritic, prezentat în fața Forumului de către fiecare locțiitor reprezintă prilej de bilanț, de reflecție și de angajare responsabilă. Se întîmplă însă ca unii locțiitori care s-au integrat efectiv în colectivul locțiitorilor — în care au activat timp de un an de zile — să înlocuiască raportul propriu-zis prin declarații de adeziune și să regrete că nu vor mai deține rolul respectiv, pe care-l îndrăgiseră în cadrul mișcării pionierești. Sesizate la timp, aceste manifestări au fost sancționate critic de adunarea Forumului. Ultimul Forum național a precizat că atît alegerea, cît și depunerea mandatului de rol sînt momente care trebuie parcurse cu demnitate, copiii fiind conștienți tot timpul că prin rolurile de conducere în pionierie pot trece foarte mulți pionieri, că fiecare trebuie exersat atît în funcții de conducere, cît și în funcții de execuție.

Promovați în roluri importante în cadrul Organizației pionierilor prin voința maselor de copii, pionierii lideri militează pentru ca în grupe, detașamente și unități să se desfășoare consecvent un exercițiu concret de aplicare a democrației socialiste în viața de organizație.

3. *Acțiunea conducerii și muncii colective în Forum*

Ca formă specifică de promovare a democrației socialiste în rîndul pionierilor, Forumul național asigură condiții pentru exercitarea principiului conducerii și muncii colective în activitatea pionierească, pentru înțelegerea și practicarea îmbinării armonioase „a răspunderii comune cu răspunderea personală a fiecăruia în elaborarea, adoptarea și înfăptuirea hotărîrilor" [5].

După cum se știe, procesul decizional străbate o serie de etape care se succed și se întrepătrund, finalizîndu-se cu adoptarea hotărîrii și înfăptuirea ei În Forumul național pionierii sînt antrenați să participe la luarea hotărîrilor pe

---

[5] *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1975, p. 119.

baza consultării largi a colectivului, a voinței acestuia și sînt, totodată, implicați prin muncă colectivă și aport personal în realizarea concretă a deciziilor adoptate. Un exemplu în acest sens îl constituie modul de alcătuire și de însușire a programului de activitate al Forumului național. Din momentul sosirii în Forum, grupele și detașamentele se pregătesc pentru adunarea dedicată adoptării programului. *Definirea obiectului deciziei* s-a conturat *la a treia* ediție a Forumului național; încă din primul moment al păsirii în tabără Forumului și într-un anumit sens încă din perioada forumurilor județene. Cu deosebire, această etapă se parcurge în primele 2—3 zile de acomodare pînă la adunarea de deschidere a Forumului în care se adoptă și programul de activități. Concomitent se desfășoară și *acțiunea de culegere a datelor și de analiză a factorilor favorizanți și defavorizanți*, la care participă toate detașamentele din Forum, comandamentul și colectivele redacționale pentru „Semafor", „Forum-Press", „Radio-Forum" etc. Acum se culeg propuneri, se cercetează condițiile locale, se apreciază critic diversele soluții preconizate. În această perioadă, ca și în cea a elaborării și prezentării proiectului de program și a definitivării lui, ce se desfășoară în însuși conținutul adunării Forumului, colectivul este efectiv antrenat, opinia și voința lui găsind largi posibilități de exprimare. Propunerile de completare, modificare și îmbunătățire a proiectului concură de fapt la *formularea variantei optime*, în conformitate cu sarcinile actuale ale Forumului. Prin vot, întregul Forum *ia* de fapt *decizia*, adoptînd în final proiectul îmbunătățit. Și în acest moment voința colectivului acționează concret, hotărîrile luate devenind obligatorii pentru toți membrii Forumului. Tot în colectiv pionierii se antrenează la traducerea în viață a deciziei luate.

În cazul citat, acțiunea conducerii și muncii colective s-a exprimat la nivel de decizie și de transpunere în fapt a deciziei Forumului. Similar, acest principiu se manifestă și cu alte prilejuri, de pildă, în legătură cu adoptarea Programului lansat de fiecare Forum pentru anul care urmează. Și în această împrejurare decizia se elaborează în colectiv, iar munca de aplicare a prevederilor din programul ce se adresează întregii organizații însumează efortul tuturor membrilor familiei pionierești din patria noastră.

Interesant este să precizăm că în respectarea principiului acțiunii conducerii și muncii colective în Forum, ca de altfel în întreaga viață de organizație, pionierii sînt ajutați de adulți. Uneori, însă, acest ajutor depășește, credem, necesitățile, adulții antrenînd mai slab pe copii în elaborarea proiectelor de program pe care ulterior, în cadru organizat, pionierii le dezbat și le aprobă. Excesul de conducere pedagogică nu este în esență de natură să ușureze munca. Antrenarea delegaților la Forum în gîndirea și exprimarea propriilor sarcini pentru etapa următoare este mult mai eficace.

În contextul formelor și mijloacelor prin care mișcarea pionierească promovează democrația socialistă în rîndul generațiilor de copii, Forumul național al pionierilor reprezintă un element concret și eficient. Asigurarea democratismului vieții în Forum duce la dinamizarea energiilor pionierilor, amplifică și facilitează conștientizarea răspunderilor personale și colective, creează posibilități directe de participare a delegaților la conducerea treburilor organizației, la elaborarea sarcinilor corespunzătoare și la adoptarea unor decizii importante.

Forumul național al pionierilor demonstrează, totodată, că procesul atotcuprinzător de adîncire și perfecționare a democrației socialiste în țara noastră include în mod specific și viața de organizație a pionierilor patriei.

CREȘTEREA EFICIENȚEI LECȚIEI

Conf. univ. dr. EUG. BLIDEANU

Preocupările și eforturile în care sînt ancorate cercetările pedagogice contemporane și practica educațională au ca principal obiectiv creșterea eficienței activității instructiv-educative, *eficiența* constituind, așa cum se cunoaște, *criteriul* la care se raportează toate genurile de activități ce se desfășoară în societatea noastră socialistă.

Activitățiieducaționale, ca element component, ca formă importantă și specifică a acțiunii, a practicii sociale îi este caracteristică, pe lîngă dimensiunea teleologică și axiologică și o dimensiune praxiologică prin care se validează toate determinările și funcțiile actului educațional.

O notă definitorie a oricărei acțiuni umane eficiente care intră în sfera de cercetări a praxiologiei o constituie folosirea optimală a timpului de muncă repartizat acțiunii respective în vederea finalizării ei cu rezultate maxime.

Cerința de a fructifica în întregime timpul de lucru, folosirea lui cu randament maxim, comprimarea lui prin încărcarea unităților de măsură — oră, minut, secundă — cu o doză din ce în ce mai mare de fapte și de rezultate caracterizează orizontul temporal al omului contemporan, exprimă pe plan comportamental atitudinea lui activă, creatoare, transformatoare față de realitate, definește stilul său de muncă, conștiința responsabilității sale profesionale.

Pentru acțiunea educațională, învestită cu o înaltă responsabilitate socială — avînd de realizat modelul personalității umane caracteristic societății socialiste — valorificarea optimală a timpului care îi este pus la dispoziție de către societate reprezintă cerința fundamentală în vederea finalizării ei potrivit scopurilor, obiectivelor și sarcinilor stabilite pentru diferite perioade, etape și secvențe în care este programată desfășurarea activității instructiv-educative.

În viziunea acțiunii eficiente toate elementele componente care alcătuiesc structura acțiunii pedagogice: obiectivele, conținutul, genurile de activități desfășurate cu elevii, metodele care le determină și le susțin, etapele ce urmează să fie parcurse ș.a. — trebuie gîndite și raportate la unitatea de timp în care se desfășoară procesul pedagogic.

Raportarea la timpul afectat înseamnă valorificarea lui maximă pentru a obține nu orice fel de rezultate, ci performanțe cît mai ridicate, obiectivate în calitatea și nivelul cunoștințelor elevilor, în siguranța și flexibilitatea priceperilor, în trăinicia deprinderilor, în gradul de dezvoltare a capacităților și operațiilor intelectuale, în operaționalitatea tehnicilor și instrumentelor de muncă ce trebuie însușite de elevi.

Acțiunea pedagogică, prin însăși natura ei modelatoare, nu poate fi considerată eficientă dacă nu dezvoltă în mod insistent convingerile și sentimentele morale ale elevilor și trăsăturile de caracter și, ca atare, timpul destinat lecției trebuie folosit și din perspectiva acestor importante sarcini educative.

Activitatea desfășurată de elevi, pe care trebuie să cadă accentul în cadrul lecției, încît aceștia să dobîndească cunoștințele printr-un efort propriu, să găsească răspunsurile și soluțiile la probleme prin încercări și căutări personale, solicită mai mult timp față de situațiile în care le-ar primi de-a gata urmînd să le înregistreze și să le reproducă cît mai fidel, așa cum era conceput procesul predării și învățării în școala din trecut.

A insista în timpul lecției asupra unor activități care solicită pe elevi să efectueze observații, comparații, analize, sinteze, să stabilească relații între componentele unui întreg și între diferite obiecte și fenomene, între cauze și efecte,

să descopere mai multe variante posibile de rezolvare a unor probleme, să le verifice pe plan mintal și practic, să aplice cunoștințele în variate situații reale sau imaginare, să găsească prin încercări repetate forma cea mai adecvată de exprimare orală sau scrisă a ideilor și sentimentelor — nu înseamnă a pierde timpul, ci din contră desfășurarea unor astfel de activități reprezintă folosirea lui optimală. Nu poate fi considerat timp irosit, ci dimpotrivă va fi din plin valorificat atunci cînd învățătorul sau profesorul, cunoscînd deosebirile care există între elevi în ceea ce privește ritmurile și stilurile de învățare, nivelul dezvoltării intelectuale, motivele și interesele lor, se va preocupa, în anumite etape și situații de acei elevi care gîndesc și reacționează mai lent, va reveni asupra unor probleme, va lăsa elevilor timpul necesar pentru a elabora și exprima răspunsurile la întrebări.

Dar nu numai pentru elevii care gîndesc mai lent este necesar să se lase timp de reflecție pentru a elabora și verbaliza corect răspunsurile la întrebări, soluțiile la probleme, ci la toți elevii trebuie format acest comportament de a gîndi profund, de a medita, de a delibera.

Preocuparea pentru dezvoltarea flexibilității, rapidității și supleței gîndirii — calități atît de mult solicitate omului contemporan — trebuie să fie pertinent însoțită de educarea profunzimii gîndirii prin care omul poate să sesizeze și să pătrundă multiplele legături și determinări ale obiectelor și fenomenelor, ale acțiunilor umane, ale proceselor gîndirii însăși, să surprindă legitățile dezvoltării lor în funcție de care își precizează atitudinile sale, își elaborează deciziile și planurile de acțiune. Elevii trebuie învățați în timpul lecției să gîndească profund, prevenindu-se tendința de a formula răspunsuri în grabă, superficiale, insuficient de motivate, tendință care nu în puține cazuri este alimentată de ritmul alert pe care-l imprimă întrebările adresate de unele cadre didactice, pe considerentul că în această manieră se dezvoltă rapiditatea și flexibilitatea gîndirii elevilor.

Cum trebuie folosit timpul în cadrul lecției pentru a obține rezultate optime în instruirea și educarea elevilor constituie una din principalele probleme pe care trebuie să și le pună fiecare cadru didactic atunci cînd pregătește lecția, cînd o proiectează și elaborează strategia de realizare a acesteia. Pentru a găsi răspunsul cel mai adecvat la această întrebare, învățătorul sau profesorul va chibzui cu multă grijă asupra obiectivelor și sarcinilor lecției, va selecta în concordanță cu acestea și deci cu logica pedagogică însăși, conținutul informațional, va alege și folosi acele metode care virtual pot să determine o participare activă a elevilor și să asigure astfel o învățare eficientă, rodnică.

Pentru unii învățători și profesori, problema utilizării timpului la lecție devine un criteriu de referință și apare ca o coordonată de care ar trebui să se țină seamă în elaborarea și desfășurarea acțiunii pedagogice, abia la sfîrșitul acesteia cînd sînt nevoiți să constate că nu au putut realiza ceea ce și-au propus, întrucît nu le-a ajuns timpul.

Dar și atunci cînd activitatea desfășurată se raportează la timpul consumat, aceasta nu se face din unghiul de vedere al eficienței, adică nu se apreciază rezultatele, care în funcție de timpul folosit puteau fi ridicate la diferite nivele calitative.

Referințele se mărginesc în general la aspecte izolate, fragmentate și nu reușesc să stabilească o corespondență logică între obiectivele necesare ale lecției, rezultatele obținute și timpul consumat. Așa, de exemplu, uneori timpul se raportează la cantitatea de cunoștințe transmise. Constatări de felul următor: „dacă rămînea timp, le spuneam elevilor și despre..." se aud adeseori cu ocazia analizei lecțiilor ținute de cadrelele didactice.

Dacă învățătorul sau profesorul a reușit să selecteze în mod judicios cunoștințele și le-a organizat metodic în cadrul dialogului cu elevii, dacă aceștia au desfășurat cele mai adecvate activități pentru a le înțelege și însuși temeinic și dacă timpul a fost întrebuințat în acest sens sînt întrebări care nu se pun din partea unor cadre didactice în cadrul discuțiilor asupra lecțiilor respective.

În condițiile în care timpul consumat la lecție se limitează la o activitate de ordin cantitativ nu poate fi vorba de o eficiență pedagogică ridicată.

Pentru alte cadre didactice, criteriul de folosire a timpului îl constituie etapizarea lecției, posibilitățile oferite pentru curgerea secvențelor acesteia, așa

cum rezultă din afirmația: „am avut intenția să fac și fixarea sau să explic și temele pentru acasă, dar a sunat". Discuțiile nu se poartă însă asupra necesității și rolului etapelor respective în realizarea scopurilor lecției. Dacă anumite etape se impuneau cu necesitate și ele nu au putut fi parcurse, înseamnă că lecția în ansamblul ei nu s-a realizat și aceasta din cauză că timpul n-a fost distribuit rațional, corespunzător rolului fiecărei etape, pentru unele consumîndu-se mai mult decît era necesar.

Lipsa de timp la lecție este invocată și atunci cînd nu s-au putut prezenta anumite materiale didactice, folosi și alte metode, efectua unele demonstrații, exerciții, aplicații practice, executarea de către elevi a unor activități independente, cînd nu s-a organizat o muncă diferențiată cu elevii sau cînd nu s-a acordat sprijinul necesar acelor elevi care au un ritm mai lent de învățare etc.

Atunci cînd nu este suficient de cristalizată o concepție asupra eficienței activității educaționale, și ca atare timpul nu este luat în stăpînire, în sensul de a fi fructificat și distribuit în mod optimal pe toate secvențele și genurile de activități ce se înscriu pe traiectoria procesului pedagogic, potrivit contribuției acestora în asigurarea calității acțiunii educaționale, se deschid canale prin care timpul destinat se consumă cu activități de valoare minimă în balanța rezultatelor. În schimb, momentele și activitățile care dețin valențele hotărîtoare în finalizarea eficientă a procesului instructiv-educativ sînt situate pe un plan secundar.

Rămînerea în urmă la învățătură a unor elevi, insuccesele lor școlare își au cauzele în acest mod de organizare și desfășurare a lecțiilor și a celorlalte forme de activități didactice, care subapreciază un factor esențial — folosirea rațională a timpului.

Fără a ne propune să consemnăm toate situațiile în care timpul la lecții nu este folosit la valoarea lui reală, vom semnala doar cîteva situații întîlnite mai frecvent în activitatea unor cadre didactice, lăsînd să se desprindă concluziile necesare care să sugereze modalitățile ameliorative și optimizante care se impun.

Așa cum se știe, demersul pedagogic în concordanță cu scopul și conținutul lecției și pe baza legităților și mecanismelor învățării justifică la multe lecții desfășurarea unor discuții pregătitoare. Atunci cînd funcțiile pedagogice ale acestei etape în realizarea lecției nu sînt bine definite, discuțiile cu elevii au un caracter nesistematic, se produc digresiuni care consumă o mare parte din timp, pe seama celorlalte etape în care se realizează procesul predării și învățării. Din această cauză, ritmul explicațiilor devine alert, activitatea elevilor este comprimată, ei sînt solicitați mai puțin. Activitatea dominantă a lecției devine predarea și în mai mică măsură învățarea, însușirea și înțelegerea de către elevi a cunoștințelor, element esențial în aprecierea calității unei lecții, în vederea eficienței ei.

Diminuarea timpului ce trebuie afectat transmiterii și însușirii noilor cunoștințe și activităților care se impun din partea profesorului și elevilor se produce și atunci cînd la unele discipline (lb. română, matematică, limbi străine) verificarea temelor scrise efectuate de elevi acasă se face la începutul lecției noi. Așa cum se cunoaște, controlul și verificarea reprezintă o latură deosebit de importantă a activității didactice, învestită cu multiple funcționalități și roluri care nu pot fi însă puse în valoare în cadrul unei ore în care s-a planificat o lecție nouă, ci din contră îndeamnă la o activitate superficială și la consumarea din timpul necesar activităților pe care le necesită predarea și însușirea noilor cunoștințe.

Realitatea arată că o adevărată verificare a temelor scrise care să permită cunoașterea cît mai exactă a calității lucrărilor efectuate de către toți elevii, a capacității și deprinderilor acestora, să conducă la sesizarea greșelilor și să descopere cauzele lor, nu se poate realiza în mod optimal decît prin lecții de verificare care trebuie să ocupe un loc mult mai extins în activitatea didactică.

O problemă care este adusă în discuție ori de cîte ori se analizează o lecție se referă la natura, varietatea și metodologia folosirii materialului didactic menit să sprijine, mai ales în clasele mici, procesul de cunoaștere al elevilor, de însușire și înțelegere a acțiunilor, legilor, principiilor care formează conținuturile învățării.

Abundența de materiale didactice, pe lîngă faptul că nu se justifică din punct de vedere al legilor psihologice ale învățării întrucît cantonează gîndirea copilului în obiectual și concret, frînînd înțelegerea esențialului, reprezintă și un canal prin

care se scurge în mod neproductiv o cantitate mare de timp pe seama altor activităţi cu ponderi însemnate în realizarea scopurilor propuse.

Materialul didactic utilizat la lecţie apare astfel ca un scop în sine şi nu ca un mijloc încadrat în anumite strategii elaborate de profesor prin care urmăreşte să sprijine procesul de cunoaştere al elevilor, activitatea lor de învăţare.

Timpul este considerat pierdut şi în acele cazuri cînd activizarea elevilor în timpul lecţiei este înţeleasă în mod îngust şi chiar greşit, adică atunci cînd elevii sînt solicitaţi să efectueze acelaşi gen de exerciţii şi tipuri de probleme rezolvate anterior lipsite de noutatea dificultăţilor şi de varietatea situaţiilor sau trebuie să răspundă la întrebări cu caracter reproductiv formulate stereotip, care nu angajează procesele gîndirii, nu oferă elevilor posibilitatea exersării, dezvoltării şi restructurării operaţiilor şi schemelor mintale şi nici pentru folosirea operaţională a cunoştinţelor.

A realiza participarea activă şi susţinută a elevilor la lecţii nu înseamnă ca aceştia să presteze orice fel de activitate, care consumă timpul dar nu-l valorifică. Activităţile la care ne-am referit nu promovează activismul elevilor, nu au darul de a declanşa şi de a întreţine o stare tensională cerută de însuşirea cunoştinţelor prin efort propriu, nu dispun de forţa motivaţional-stimulativă care să întreţină şi să dezvolte interesele de cunoaştere şi învăţare ale elevilor.

Valorificarea în cadrul lecţiilor a experienţei cognitive a elevilor, a observaţiilor şi trăirilor lor printr-un dialog viu, antrenant, într-o ambianţă afectivă deschisă care să stimuleze participarea activă a acestora, constituie o coordonată esenţială pe care trebuie construit procesul de învăţămînt, nu numai la clasele mici, ci pe toate treptele de şcolaritate. Dar asemenea discuţii trebuie să fie legate de tema lecţiilor respective, subordonate scopurilor urmărite, să constituie firul conducător al dialogului desfăşurat cu elevii.

În cazurile cînd discuţiile cu elevii nu sînt suficient de pregătite, ele se pot transforma într-un schimb de experienţă cognitivă şi afectivă între elevi, să înceteze de a fi premise, puncte de plecare în conducerea elevilor pe drumul cunoaşterii şi să consume din timpul care ar trebui afectat în marea lui majoritate pentru etapele şi activităţile fundamentale ale lecţiei.

Aspectele, situaţiile educaţionale la care am făcut referinţă şi-au propus să pună mai mult în evidenţă una din căile prin care trebuie să se acţioneze mai insistent pentru creşterea eficienţei lecţiilor şi a tuturor activităţilor didactice şi anume folosirea raţională, cît mai judicioasă a timpului în care acestea sînt planificate să se desfăşoare.

RAPORTUL DINTRE METODOLOGIA GENERALĂ ŞI CEA SPECIALĂ ÎN CERCETAREA PEDAGOGICĂ INTERDISCIPLINARĂ

Conf. univ. dr. ION STRĂCHINARU

1. În domeniul pedagogiei exagerările asupra sensului metodei au contribuit nu la construirea unitară a doctrinei educaţiei, ci la disjuncţionarea şi restrîngerea ei. Evident, o asemenea situaţie nu a fost rezervată numai pedagogiei, însă discuţiile ce se poartă în această privinţă îşi pierd substanţa, dacă avem în vedere modul cum a evoluat cercetarea ştiinţifică în genere. Practic, drumul pe care l-a străbătut pedagogia de la enunţurile filozofiei pînă la datele ştiinţelor exacte este drumul pe care l-a parcurs omenirea în dezvoltarea spiritului său ştiinţific. Rela-

ţiile ştiinţei educaţiei cu filozofia nu au fost deloc nefructuoase. Cel puţin în privinţa diferenţierii marilor idei despre umanitate şi a clarificării idealului de om, pedagogia nu va avea niciodată de pierdut de la bunele sale raporturi cu filozofia, cu acea filozofie care se axează pe realitatea istorică şi pe realitatea umană concretă. Însă progresele înregistrate de ştiinţele exacte au încurajat pedagogia, ca de altfel pe mai toate ştiinţele sociale, să adopte tehnici severe de lucru, tehnici care s-au diferenţiat necontenit, completîndu-se mereu cu noi procedee, spre a satisface necesităţile de cunoaştere a fenomenului educativ în complexitatea lui cea mai adîncă. S-a creat astfel o nouă perspectivă metodologică pentru pedagogie, deschisă de recunoaşterea caracterului interdisciplinar al investigaţiilor.

Desigur, acest moment al evoluţiei cercetării prezintă o semnificaţie aparte. Orientarea pluridimensională anulează dintr-o dată vechea restricţie de circulaţie a metodelor de la un domeniu la altul, dîndu-se cîştig de cauză modului de abordare amplă şi din unghiuri foarte diferite a faptelor din domeniul educaţiei. În această împrejurare afirmarea exclusivă a uneia sau a alteia dintre metode nu mai este posibilă. Ideea de metodă unică cedează locul ideii de sistem metodologic şi de combinare a metodelor diverse. Dar semnificaţia acestei etape nu trebuie exagerată nici ea. Nu putem neglija faptul că sistemul, o dată creat, manifestă — asemenea oricărui sistem — tendinţa de a se perfecţiona şi a se conserva într-un mod care duce la sclerozarea şi osificarea lui.

În cercetare această situaţie devine la fel de inoperantă ca şi postularea aşa-ziselor metode proprii, ştiut fiind faptul că prin supraestimarea sau absolutizarea rolului şi a posibilităţilor metodei se ajunge lesne la anularea mobilităţii şi a supleţii sale. Lucrurile se mai complică şi prin legătura amplă dintre aspectele generale sau teoretice ale metodei şi cele speciale sau aplicate. Pornind de la observaţia lui Hegel potrivit căreia metoda se constituie ca un instrument, ca un anumit mijloc situat de partea laturii subiective, prin care se corelează cu subiectul, unii cercetători conchid că metoda trebuie înţeleasă ca modalitate de a obţine anumite rezultate în cunoaştere, cît şi în practică (C. V. Kopnin), adică — referindu-se la pedagogie — atît în cercetarea adevărului, cît şi în transmiterea ori predarea lui, în teoria şi în practica educaţiei. Rezultă că noţiunea de metodă nu trebuie rezervată exclusiv cercetării pur ştiinţifice, în sensul urmăririi unor scopuri teoretice, sau numai cercetării aplicative în sensul urmăririi exclusive a unor rezultate practice. Rezultatele activităţii practice în educaţie nu sînt mai puţin ştiinţifice sau mai puţin importante ca rezultatele teoretice.

Metodologia, ca „ştiinţă generală a metodelor", cuprinde în fapt ambele categorii de metode : generale şi speciale. Tehnicile metodice de investigaţie ştiinţifică favorizează accepţia de metodică a cercetării ca şi accepţia de metodică a aplicărilor practice (Stanciu Stoian). Iată de ce în prezent pedagogii care au adoptat un asemenea punct de vedere sînt nevoiţi să revizuiască toată schelăria complicată a metodelor disciplinei lor, mai ales în privinţa diferenţelor şubrede pe care le-au stabilit între metodele didactice şi cele ale componentelor educaţiei. Evident, această tendinţă de primenire teoretică nu poate justifica prezenţa unor erori de sistematică metodologică în publicaţiile pedagogice curente.

Legătura strînsă dintre metodologia filozofică (generală) şi cea particulară (a diverselor ştiinţe) nu îndreptăţeşte procedeul unor autori (St. Bârsănescu, „Revista de pedagogie" nr. 9—10/1972, p. 9) de a considera metoda dialectică drept o metodă oarecare a pedagogiei, alături de metodele obişnuite : observaţia, experimentul, statistica etc. Metoda dialectică reprezintă instrumentul fundamental de investigaţie al tuturor ştiinţelor şi în acelaşi timp orientează interpretarea datelor obţinute în oricare domeniu de cercetare. Este sigur că fiecare metodă particulară prezintă o anumită rezonanţă filozofică, întrucît este legată de puterile intelectului omenesc. În ciuda sursei lor ontologice, atestată de faptul că se aplică la realităţi concrete, cu implicaţii directe în legitatea lumii obiective, metodele au o importantă componentă subiectivă. Este posibil ca tocmai latura subiectivă a metodei să sporească dificultăţile de ierarhizare şi ordonare a sistemului metodologic. Numai în felul acesta ne-am putea explica faptul că unele metode generale, de fond filozofic, aşa cum este metoda dialectică, sînt revendicate ca metode speciale ale pedagogiei, precum şi faptul că unele procedee particulare sînt luate drept metodă.

2. Afirmarea unei cunoştinţe clare a sensului investigaţiilor pedagogice nu rezidă însă în adoptarea unui număr mare de metode. *Concepţia* ştiinţifică în lumina căreia se realizează îmbinarea diferitelor metode generale şi speciale, proprii sau împrumutate, contează mult mai mult, dacă avem în vedere caracterul interdisciplinar şi prospectiv al cercetării. Este de mirare, însă, că de aici, de la aspectul epistemologic, s-au putut trage concluzii cu semnificaţie ontologică, concluzii care privesc substanţa teoretică şi statutul pedagogiei, considerînd-o drept o ştiinţă tipic interdisciplinară (v. Mircea Maliţa, „Revista de pedagogie" nr. 1/1971, p. 17).

Desigur, pedagogia aflată în slujba înnobilării omului poate prelua toate cuceririle ştiinţelor susceptibile de a fi utilizate în acest sens, indiferent de domeniul particular de cercetare (biologie, psihologie, sociologie, istorie, matematică, chimie). Însă rostul ei cel mai înalt rămîne acela de a-şi îmbogăţi conţinutul pe bază de investigaţie proprie, spre a spori eficienţa educaţiei în epoca noastră. În această privinţă trecutul cercetărilor pedagogice în lume prezintă importante dovezi de progres. Caracterul mai puţin exact sau ferm al rezultatelor investigaţiei nu e pus în legătură numai cu anumite scăderi metodologice inerente, ci şi cu natura însăşi a fenomenului paideutic. Oricum, nimeni nu poate nega tot ceea ce a clădit ştiinţa educaţiei invocînd neajunsuri de ordin metodologic. De altfel, dificultăţile în legătură cu precizia şi exactitatea operaţională a cercetării nu privesc domeniul pedagogiei într-o măsură mai mare ca pe al celorlalte ştiinţe sociale în care determinările cauzale sînt atît de complexe. Dacă obstacolele investigaţiei acţiunii educaţionale sînt mai greu de trecut, faptul se datorează specificului acestei acţiuni, specific relevat de caracterul adesea necontrolabil al unora dintre factorii care o pot influenţa. Prezenţa acestor factori, departe de a putea fi izolată şi uşor de diferenţiat, este în majoritatea cazurilor interpătrunsă. Rolul unuia depinde adesea de rolul altora, ceea ce face dificil de nivelat condiţiile de abordare (L. B. Itelson). La aceasta se adaugă existenţa unor structuri complexe ale efectelor de interacţiune (R. Boudon), structuri care nu pot fi explicate decît prin apreciere probabilistică.

Se ştie că în prezent ştiinţa diferenţiază legi cu caracter determinist, alături de legi cu caracter probabilistic. În pedagogie, o explicaţie strict cauzală a acţiunilor nu este totdeauna posibilă, dar nici absolut necesară. Este suficientă o explicaţie raţională, aşa cum raţională se prezintă şi acţiunea agentului în raport cu interesele, valorile şi scopurile sale. Reducerea explicaţiilor numai la cele cauzale nu poate fi obligatorie pentru acel domeniu în care se realizează comunicare şi comuniune, cooperare şi competiţie, control şi autocontrol, acţiuni programate şi convergenţa forţelor la scop, urmărirea satisfacerii imperativelor productivităţii şi eficacităţii, adică domeniul educaţiei (E. Dimitriu). Aici concepţia metodologică promovată de comprehensivismul extremist favorizează mult mai puţin investigaţia decît aceea a unui structuralism sau a unui funcţionalism moderat.

Orientarea empirico-analitică asupra formelor reale ale acţiunii avînd un caracter constatativ, descriptiv, explicativ şi inductiv, combinată cu orientarea normativ-analitică îndreptată spre formele ideale ale acţiunii şi sprijinită pe reflexia filozofică, favorizează cu mult mai bine investigaţia ştiinţifică.

Experienţa directă, analiza ştiinţifică şi sinteza filozofică răspund cel mai bine fenomenului dinamic al cunoaşterii în dezvăluirea adevărului. De altfel, în cadrul procesului educativ curent, multe dintre decizii nu pot avea la bază soluţii, ci numai opţiuni. După cum am arătat mai înainte, acest lucru are loc din cauza imposibilităţii unei informări totale asupra determinanţilor aflaţi în acţiune şi de aici caracterul nu totdeauna operaţional al deciziilor. Aşa se explică prezenţa aşa-numitelor decizii-opţiuni întîlnită în mai toate ştiinţele sociale, fenomen legat de complexitatea obiectului acestor discipline, de caracterul polivalent al aspectelor particulare care fac dificilă, dacă nu chiar imposibilă, o informare completă sub aspect etiologic. Deciziile-soluţii, spre deosebire de deciziile-opţiuni implică, este bine ştiut, o informare completă care, prin codificare şi cuantificare, să poată asigura deciziei caracterul optimal atît de mult rîvnit în practică. El este însă — cum observă Jean Fourastier — greu de obţinut, nu numai în cazul ştiinţelor sociale, ci chiar şi în cazul ştiinţelor denumite exacte.

Nu încape îndoială că, pentru a răspunde în viitor unui asemenea deziderat, pedagogul va fi nevoit să dobîndească o formaţie ştiinţifică personală cu o arie de orientare largă. În felul acesta, deciziile educaţionale se vor putea întemeia mai mult pe soluţii sigure şi mai puţin pe opţiuni îndoielnice. Este, însă, de presupus că această polivalenţă a capacităţii individuale de investigare va fi totdeauna dificil de dobîndit. Analiza structurală complexă a fenomenului educaţional, abordat interdisciplinar, va presupune statornic utilizarea unui arsenal metodologic mereu sporit, adesea variat şi foarte laborios, pentru a mai putea fi practicat de un singur cercetător. Ca urmare, va rămîne de adoptat calea fructuoasă a colaborării cu specialiştii altor domenii, chiar şi cînd acestea nu sînt direct învecinate. De aici necesitatea cultivării intense a spiritului de echipă. În general, colectarea datelor cu ajutorul diferitelor procedee şi analiza sistematică a conţinutului lor converg în actul cercetării specializate către adoptarea unei *metodologii deschise*, care să permită atît decuparea obiectului sau a faptului obiectiv de cercetat, cît şi reflecţia critico-filozofică indispensabilă interpretării datelor obţinute şi totodată să permită imaginarea de noi tehnici şi eventual modernizarea celor utilizate.

3. Constatăm cu o anumită satisfacţie că progresul realizat cu ajutorul metodelor împrumutate de la ştiinţele pozitive a impus luarea în considerare a *criteriului metodologic* la definirea pedagogiei ca ştiinţă alături de vechiul criteriu istoric. Acest lucru pare un bun ştiinţific definitiv cîştigat. În viitorul apropiat este de prevăzut că vom asista la o extindere şi mai mare a schimburilor de metode între ştiinţe. În privinţa pedagogiei va exista însă riscul ca diversitatea metodelor şi mai ales insuficienta lor adaptare la specificul fenomenului educativ să ameninţe unitatea acestei discipline prin apariţia de noi tendinţe divergente. În trecutul ştiinţei educaţiei există asemenea precedente. Se cunoaşte cazul metodei experimentale în genere şi al metodei testelor în special. Ne amintim că însuşi Alfred Binet, referindu-se la teste, recunoştea caracterul acestora de „experienţe reci, înguste, parţiale, adesea inutile, imaginate de oameni de laborator care nu au simţul şcolii şi al vieţii şi care par să nu fi scos niciodată nasul dincolo de fereastra laboratorului". aceasta cu toate că ele aduc „avantajul controlului, preciziei, adevărului". (Les idées modernes sur les enfants. Paris, Flamarion, 1909, p. 34).

Observaţia pe care Binet o făcea la începutul acestui veac a fost confirmată pas cu pas de evoluţia metodei experimentale în pedagogie. Fără a ne referi la fructul ei cel mai puternic respins, pedologia, trebuie să recunoaştem instalarea unei tendinţe psihologizante sprijinită de încrederea exagerată ce s-a acordat experimentelor de laborator, cu toate consecinţele respective. Dintre acestea le amintim doar pe cele de opoziţie cristalizate în planul teoretic al unor concepţii sociologice (Durkheim) şi fenomenologice (Herman Nohl), care au reprezentat în fond o etapă de staţionare pentru pedagogie, spre a se redescoperi adevăruri de mult cunoscute, ca acela potrivit căruia educaţia nu este atît o activitate constatativă, cît este una formativă.

La mai puţin de o jumătate de veac se pare că asistăm la afirmarea unor noi tendinţe limitative, cum ar fi aceea cibernetizantă, cea ergonomică etc. Însă orice preluare în domeniul metodologiei nu se poate practica în afara unei integrări specifice în problematica şi logica disciplinelor pedagogiei. Rolul metodelor de îmbogăţire şi restructurare a obiectului pedagogiei este considerabil, dar ele nu pot fi concepute în afara specificului fenomenului paideutic şi a sarcinilor educaţiei, aflate în legătură cu progresul vieţii sociale, cu idealurile acesteia. Modul de investigaţie în pedagogie nu reprezintă o reeditare a modului de investigaţie în ştiinţele conexe.

Semnalam la începutul acestei discuţii că, din confundarea planului epistemologic cu cel ontologic, se conturează tendinţa eronată de a se defini pedagogia ca o *ştiinţă interdisciplinară*. Dar practicarea investigaţiei interdisciplinare de către o disciplină ştiinţifică nu schimbă caracterul deja conturat al acestei discipline. Cît priveşte pedagogia, ea nu se constituie ca o ştiinţă nouă de confluenţă, sau de graniţă cum se spune curent. Faptul că integrează în structura ei adevăruri provenind din alte domenii nu o transformă într-o ştiinţă interdisciplinară ca în cazul unor discipline ale ştiinţelor naturii. Doctrina educaţiei, constituită din rezultatele unor cercetări specifice şi din acumularea selectivă a datelor oferite de

științele conexe, atestă elaborarea unui conținut de înaltă sinteză teoretică. Dar la stabilirea statutului pedagogiei nu a prezidat numai ponderea gnoseologică excepțională, ci și semnificația multiplă a sferei sale aplicative, luată ca artă cu mari implicații sociale. Rolul pe care l-a jucat educația la dezvoltarea omenirii — rol întărit de o experiență milenară — a clădit, cu tenacitatea proprie acestei profesiuni, o disciplină științifică licită, pedagogia, cu mult înaintea apariției tehonologiilor complexe de cercetare interdisciplinară. În general, este recunoscut că pedagogia nu apare numai ca o consecință a dezvoltării sociale, a evoluției științei și tehnicii, ci și ca o condiție obligatorie a acestora, a perfecționării și anticipării lor. Concepțiile moderne asupra educației privesc realizarea omului în esența sa obiectivă, adică în activitatea sa novatoare pe plan economic, politic, juridic, filozofic, artistic — al teoriei și practicii sociale. În definitiv, progresul din toate sectoarele existenței este condiționat legic în decursul istoriei de ceea ce educația a valorificat necontenit din potențialitatea creatoare a omului.

CENTRAREA LECȚIEI PE ELEVI — O EFICIENTĂ METODĂ DIDACTICĂ

Prof. dr. LOUIS ROMAN
Liceul „I. Neculce" - București

În actualul stadiu de dezvoltare a învățământului, se conturează tot mai clar insuficiența vechiului concept al „activizării" elevilor, așa cum era el înțeles în ipostaza concentrării lecției pe profesor. În momentul de față avem de-a face cu germenii unui fenomen incomparabil mai complex: studierea de către elevi a unor noi zone ale cunoașterii în timpul lecției, sub conducerea profesorului [1]. Este motivul pentru care prezintă interes urmărirea traiectoriei acestui fenomen pentru a-i desprinde implicațiile practice.

Studiul individual al unui pasaj din manual sau dintr-o lucrare indicată de profesor în clasă, urmat de discuții, s-a relevat ca o formă eficientă de aprofundare a cunoștințelor, conducînd treptat la posibilitatea concentrării în cea mai mare parte a lecțiilor pe elevi, ceea ce constituie exprimarea plenară a fenomenului abordat. O formă a unui asemenea studiu este cea prezentată în cele ce urmează cu referire la lecția *Răscoala țăranilor din 1784 sub conducerea lui Horia* (anul IV de liceu).

Momentul de începere a lecției a fost un dialog cu clase asupra crizei de sistem a feudalismului în țările române, asupra situației maselor populare transilvănene în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea (fără o verificare amplă a cunoștințelor precedente).

A urmat apoi proiectarea unui fragment, de către un elev, din diafilmul [2] despre tema care urma, respectiv fragmentul despre desfășurarea răscoalei (lăsînd

---

[1] Efectuînd o analiză critică a didacticii tradiționale, H. Aebli (*Didactica psihologică. Aplicație în didactică a psihologiei lui Jean Piaget*, trad. B. Bratu, E.D.P., 1973) subliniază superioritatea și necesitatea orientării azi spre cercetarea desfășurată de elevi sub conducerea profesorului (pass.), inclusiv în ceea ce privește studierea istoriei (p. 111).

[2] L. Demény și col., *Răscoala țărănească condusă de Horia, Cloșca și Crișan*. *Diafilm*, „Alexandru Sahia" s.a.

deci de o parte pasajul referitor la dezvoltarea forțelor de producție în vremea dată și la cauzele răscoalei). Alți doi elevi (care au studiat anterior diafilmul, primind și indicații suplimentare din partea profesorului) au citit textele ce însoțeau imaginile și au dat unele explicații marginale (în legătură, de exemplu, cu teritoriul declanșării răscoalei, cu aria extinderii ei, cu supliciul aplicat lui Horia și Cloșca etc.). În timpul vizionării diafilmului, am subliniat cîteva elemente mai importante referitoare la tema dezbătută: forțele participante, datele cheie ale desfășurării răscoalei, semnificația programatică a ultimatumului dat de țărani la 11 noiembrie 1784 nobililor refugiați în cetatea Devei etc. În acest timp, clasa a urmărit cele prezentate de cei doi colegi și precizările profesorului, consemnînd în notițe elementele de bază.

A urmat apoi partea cea mai interesantă a lecției: analiza de către elevi a unor izvoare ale vremii, realizată prin coroborare cu cunoștințele lor anterioare și cu cele stocate pe baza vizionării diafilmului. Izvoarele pot fi puse la dispoziția clasei fie în formă verbală (prin lectura efectuată, pentru audierea generală de întreaga clasă, de către un elev sau de către profesor), fie în formă scrisă (prin multiplicarea și înmînarea — fiecărui elev în parte sau unui grup de cîte doi elevi — a textelor respective). Ele se analizează grupate tematic.

Referitor la lecția respectivă s-a început cu acelea care ofereau elemente pentru stabilirea cauzelor răscoalei. Astfel, Gh. Șincai consemnează că iobagii „la atîta ajunsese pe vremea mea, de se vindea ca dobitoacele fără loc, nu cu locul pe carele lăcuia împreună; afară de slujbele, care le făcea domnilor pămînteşti, începînd de luni pînă sîmbătă seara, în toată săptămîna, peste tot anul, dumineca, fiindcă alta nu se putea lucra, domnii cei pămînteşti, pre iobagii sei îi trimetea cu cărți pre la alți domni"[3]. Conform tradiției populare, conținutul suplicei ce-ar fi înmînat personal Horia lui Iosif II la Viena ar fi fost acesta: „Mărite Împărate! / Împărțeala săptămînei: / Patru zile de robotă; / A cincea, la pescărit; / A șasea, la vînătoare; / Și toate acestea laolaltă, numai pe seama domnului. / A șaptea zi, doară-i a lui Dumnezeu! / Apoi judică, prea drepte Împărate, cu ce o să ne mai plătim și noi de bir și de toate cele dări!"[4]. De asemenea, s-au dat și cîteva date asupra situației și obligațiilor muntenilor față de fisc[5]. Discuția a relevat deci că la originile răscoalei au stat exploatarea feudală și asuprirea națională a masei principale a populației[6] (în Principatul Transilvaniei, în Banat și pe teritoriul de azi al Crișanei și Maramureșului, românii reprezentau covîrșitoarea majoritate a locuitorilor). S-au subliniat totodată condițiile de viață în Munții Apuseni și mai ales pe domeniul Zlatnei, unde a fost focarul principal al răscoalei[7]. În contextul amintit, a apărut și reala semnificație a incidentului de la tîrgul din Cîmpeni (24 mai 1782), precum și a avatarurilor conscripției militare (ordonată de împărat la 31 ianuarie 1784).

S-au pus apoi în discuție surse istorice capabile de a creiona obiectivele sociale ale răscoalei. Ultimatumul, dat nobililor retrași în cetatea Devei, printre altele cere: „2. Nobili să nu mai fie, ci fiecare dacă va putea găsi undeva o slujbă împărătească, din aceea să trăiască. / 3. Nobilii stăpîni de moșii să-și părăsească o dată pentru totdeauna moșile. / 4. Și ei să plătească dare ca și poporul

---

[3] Gh. Șincai, *Hronica românilor*, în *Opere*, II ed. Fl. Fugariu-M. Neagoe, E.P.L. București, 1969, p. 183.

[4] Al. I. Odobescu, *Moți și curcani...* Ed. Socec, București, 1878, p. 21.

[5] Acad. D. Prodan, în *Istoria României*, III, 1964, p. 751—752.

[6] Acad. St. Pascu, în *Din istoria Transilvaniei*, I, ediția a III-a, Editura Academiei, 1963, p. 275—276

[7] Gh. Georgescu-Buzău, *Răscoala de la 1784 a iobagilor din Transilvania de sub conducerea lui Horia, Cloșca și Crișan*, Edit. politică, București, 1962, harta între p. 304—305: diviziunea administrativ-teritorială a Principatului Transilvaniei în 1785; I. Tóth Zoltán, *Mișcările țărănești din Munții Apuseni pînă la 1848*, Editura Academiei, 1955, în fine: planul domeniului Zlatna pe baza urbariului din 1746.

de rînd. / 5. Pămînturile lor să se împartă între poporul de rînd..." [8] Amintirea țelurilor sociale ale răscoalei s-a păstrat în celebrele versuri populare: „Pîn-a fost Horia-mpărat, / Domnii nu s-au descultat, / Nici în pat nu s-au culcat, / Prînz la masă n-au mîncat... / / Pînă Horea a-mpărțit, / Domnii n-au mîncat din blid. / De-ar împărți un an, / Nu s-ar mai culca șuhan!" [9]. Discuțiile purtate cu elevii au evidențiat caracterul net antifeudal al răscoalei.

Dialogul a angajat și obiectivele naționale ale mișcării. Un german anonim notează (probabil în ajunul răscoalei: ultima dată ce-o pomenește este 1774): românii sînt „rămășița și posteritatea vechilor colonii romane și formează partea cea mai tare și cea mai însemnată din locuitorii Ardealului" [10]. În 1773, însuși Iosif II îi consideră „netăgăduit cei mai vechi și mai numeroși locuitori ai Transilvaniei..." [11]. Dată fiind exploatarea și asuprirea la care erau supuși, nu-i de mirare că Tabla comitatului Tîrnava scria la 16 noiembrie 1784 comitatului Odorhei în legătură cu izbucnirea răscoalei și cu extinderea acțiunilor țărănești: „...căpeteniile lor făcîndu-i să creadă că Transilvania fiind a lor și din vechime, să o ia în stăpînire" [12]. La 1779, cancelaria aulică ardeleană din Viena constată „strînsa legătură dintre Marele principat al Transilvaniei și provinciile vecine ale Munteniei și Moldovei..." [13]. Este deci lesne de înțeles fundamentul afirmațiilor făcute apoi de autoritățile transilvănene și de publicistica europeană: cînd a fost prins, Horia avea asupră-i „sigiliul regatului Daciei", voind el să creeze un „regat al românilor"; răsculații așteptau ajutor din Țara Românească și Moldova, cu care intraseră în legătură etc. [14]. Acestea erau mai curînd simple zvonuri și bănuieli, dar ce-i drept semnificative pentru spiritul de solidaritate cu frații din principate, manifestat de răsculați, temut de adversari sau descifrat de opinia publică simpatizantă [15]. Discuția scoate prin urmare în evidență dublul caracter (de eliberare socială și națională) al răscoalei.

S-au luat apoi în considerare materiale referitoare la însemnătatea acesteia. În acest scop s-a analizat un fragment al decretului din 22 august 1785 de desființare a iobăgiei [16], în strînsă legătură cu semnificația anterior subliniată a caracterului social și național al răscoalei. Relevîndu-se răsunetul mișcării în epocă pe plan general-european [17] (se pot citi și cîteva concluzii ale lui J. P. Brissot [18]) s-au

---

[8] N. Densușianu, *Revoluțiunea lui Horia în Transilvania și Ungaria* 1784-1785, C. Göbl, 1884, p. 197 (în textul de mai sus, s-a reprodus traducerea ușor șlefuită de la C. Mureșan ș.c., *Culegere de texte pentru istoria universală. Epoca modernă*, I, 1640—1848, E.D.P., București, 1973, p. 87—88, introducîndu-se însă numerotarea cererilor conform ediției N. Densușianu).

[9] N. Densușianu, Op. cit. p. 465 (n); *Flori alese din poezia populară, Antologia poeziei lirice*, ESPLA, București, 1960, nr. 139 (B.P.T.).

[10] N. Iorga, *Mărunțișuri istorice culese din Ungaria*, în „Luceafărul", Budapesta, II. 3, 1904, p. 79; idem *Istoria românilor prin călătorii*, III, 1929, p. 5.

[11] I. Lupaș, *Împăratul Iosif II și răscoala țăranilor din Transilvania*, în „Analele Academiei Române, Mem. secț. ist.", S. III, t. XVI, București, 1935, p. 264, nr. 2.

[12] „Revista arhivelor", XI, 1, 1968, p. 143, 145.

[13] I. Moga, *Politica economică austriacă și comerțul Transilvaniei în veacul al XVIII*, în „Anuarul Institutului de istorie națională", Cluj, VII, 1936—1938, p. 144.

[14] I Lupaș, *Op. cit.*, p. 297, 299 (nr XII); N. Iorga, *Istoria românilor*, VIII, 1938, p. 27; acad. D. Prodan, *Supplex libellus Valachorum*, ediție nouă, Ed. științifică, București, 1967, p. 275—276; M. Dan, *Horia în conștiința europeană a vremii sale*, în Magazin istoric", II, 7—8 (16—17), 1968, p. 110—111, St. Meteș, *Emigrări românești din Transilvania în secolele XIII—XX...*, Ed. științifică, București, 1971, p. 213—214.

[15] Acad. D. Prodan, *Supplex...*, p. 276; idem, în *Istoria României*, III, p. 789; M. Dan, *Op. cit.*, p. 111.

[16] C. Mureșan ș. c., *Op. cit.*, p. 88—91. Vezi și comentariul acad. D. Prodan, în *Istoria României*, III, p. 780—784.

[17] Dintre lucrările recente din literatura noastră: acad. D. Prodan, *Supplex...*, p. 276—277; idem, în *Istoria României*, III, p. 786—787; Gh. Georgescu-Buzău, *Răscoala de la 1784...*, p. 316—324; H. Ursu, *Momente din istoria României în creația literară*, E.D.P., București, 1963, p. 33—34; M. Dan, *Op. cit.*, p. 111; etc.

[18] D. Almaș, *Pledoarie pentru libertate*, în „Magazin istoric" IV, 11 (44), 1970, p. 61—64.

pus în discuția clasei cauzele fenomenului. Pentru a ușura găsirea răspunsului adecvat, cu ajutorul epidiascopului, am proiectat următorul tabel statistic [19].

Revoluții, răscoale, mișcări de eliberare în întreaga lume în anii 1774 — 1794

Perioade	Continente				
	America	Europa	Asia	Africa	Oceania
1774 — 1784	2 [Războiul colon. engleze 1785—1783 + 1]	5	7	—	—
1784	—	1 [Răscoala din Transilvania]	—	—	—
Începute ante 1784 și continuate în acest an	—	1	5	—	—
1785 — 1794	1	2 [Revoluția franceză 1789—1794 +1]	1	—	—

Cu acest prilej au fost subliniate următoarele [20]:

— Mișcarea a avut o mare amploare (superioară multor răscoale din deceniile anterioare) și un program înaintat (despre care s-a spus că exprima cu maximum de claritate deziderateie țărănimii aservite din întreaga Europă).

— Răscoala s-a desfășurat în perioada unor profunde revoluții burghezo-democrate (un an de la victoria coloniilor engleze din America de Nord în războiul de independență; în ajunul declanșării revoluției franceze), într-o vreme cînd au avut loc numeroase răscoale și mișcări de eliberare în Europa, Asia și America; răsunetul răscoalei transilvănene s-a accentuat în mod deosebit prin faptul că, în acel an, a fost singura mișcare izbucnită în lume, în timp ce alte șase se aflau în plină desfășurare în Asia și Europa.

— În multe țări, se adîncea în epoca dată criza de sistem a feudalismului, atmosfera de prefaceri, cerute de spiritele luministe sau de cele revoluționare.

Analiza însemnătății răscoalei am realizat-o evidențiind interesul manifestat față de eveniment de către generațiile ulterioare prin broșuri, articole, romane, poezii, opere de artă, studii și publicații de izvoare [21]. În acest moment al lecției am dat citire aprecierii secretarului general al partidului — tovarășul Nicolae Ceaușescu — asupra semnificației istorice a fenomenului [22].

---

[19] Autorul studiului de față a alcătuit tabelul pe baza listelor din *Istoria lumii în date* — sub cond. acad. A. Oțetea, Ed. enciclop. rom., București, 1972, p. 178—211; *Vsemirnaja istorija*,, sub red. E. M. Jukov ș.c. Izd. soț.-ek. lit., Moskva, 1958, p. 706—712. O mișcare de mare durată a fost inclusă într-o anumită rubrică în funcție de anul incipient: dacă acesta a fost anterior anului 1744, mișcarea s-a notat la perioada 1774—1783 în cazul în care acțiunea a continuat și în acești ani.

[20] A se vedea și aprecierile lui Miron Constantinescu, *Răscoala lui Horia*, în *Din gîndirea materialist-istorică românească*, (1921—1944), ed. P. Teodor, Ed. științifică, București, 1972, p. 235; acad. D. Prodan, în *Istoria României*, III, p. 786; acad. Șt. Pascu, *Răscoala populară de la 1784*, în „Lupta de clasă", S.V., XLIV, 12, 1964, p. 40; idem, în *Istoria României. Compendiu*, E.D.P., București, 1969, p. 267; M. Dan, *Op. cit.*, p. 111.

[21] H. Ursu, *Op. cit.*, p. 9—34; acad. Șt. Pascu, *Răscoala...*, p. 41.

[22] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate. Rapoarte, cuvîntări, articole*, vol. 8, Editura politică, București, 1973. p. 451—452.

Desigur, avînd în vedere bogăția de material faptic, practic posibil de folosit în lecție, se poate pune întrebarea : există timp suficient pentru realizarea unei asemenea lecții ? Răspunsul nu poate fi decît următorul : fiecare profesor va alege acele materiale și modalități de lucru, pe care le are la îndemînă în școala sa, care se pretează la specificul clasei date și corespund numărului de ore afectate pentru lecția respectivă etc. ; folosirea unei asemenea tehnologii didactice contribuie, pe lîngă activizarea întregului colectiv de elevi, la crearea unei atmosfere de lucru, la o înțelegere mai amplă a fenomenelor social-istorice, la o analiză temeinică a acestora, profesorului revenindu-i sarcina de a valorifica cît mai bine fiecare minut din ora de clasă, înlăturînd elementele nesemnificative, acordînd prioritate celor mai importante aspecte din tema tratată.

Din toate cele de mai sus se vede deci că activitatea profesorului capătă valențe superioare, devenind o muncă deosebit de valoroasă. Răspunderea și eforturile, dacă avem în vedere cerințele organizării unei asemenea lecții, sînt evident mai mari, dar și satisfacțiile sînt, bineînțeles, pe măsura lor.

În asemenea cazuri, profesorul folosește cea mai mare parte din timp pentru pregătirea materialului didactic necesar organizării lecției pentru formarea priceperilor și deprinderilor de muncă individuală la elevi, pentru îndrumarea pregătirii și desfășurării activității lor în clasă etc.

De asemenea, se mai poate pune problema dacă, în viitor, toate lecțiile se pot desfășura în aceeași modalitate sau dacă asemenea lecții au o valabilitate generală. Avînd în vedere experiența de pînă acum, se poate afirma că nu în toate cazurile se poate asigura desfășurarea unor lecții centrate numai pe activitatea elevilor ; pe măsură ce se vor perfecționa însă tot mai mult condițiile de lucru în laboratoare, cabinete și ateliere fără îndoială că și tehnologia didactică va înregistra noi progrese.

CRITERII DE ANALIZĂ A OPEREI LITERARE

VIOREL ALECU

Scopul predării literaturii fiind pregătirea în vederea perceperii adecvate, a analizei corecte și aprecierii juste a fenomenului literar de către tinerii care în majoritatea lor nu vor fi profesori de specialitate, ci muncitori, tehnicieni, ingineri etc., studiul literaturii române în liceu va urmări în primul rînd însușirea de către elevi a deprinderilor de analiză literară și de analiză a textului, stăpînirea unor criterii ferme de apreciere a operelor, dezvoltarea gustului artistic și a spiritului critic.

Cunoscînd principiile după care se efectuează analiza unei opere literare, avînd un gust artistic și un spirit critic format, oamenii muncii, indiferent de treapta de învățămînt pe care au absolvit-o, se vor orienta în selectarea cărților pentru lectură, vor ști să folosească critica literară pentru a cunoaște care sînt cele mai valoroase lucrări din literatura contemporană, asupra cărora din aparițiile recente din domeniile poeziei, prozei, teatrului etc. trebuie să-și îndrepte atenția.

Organizarea învățămîntului liceal pe cele două trepte presupune, cu privire la literatura română, tocmai punerea la îndemîna elevului, încă din primul an, a instrumentelor de lucru la care ne-am referit. Acestea vor fi utilizate frecvent și consolidate prin exerciții permanente, încît să devină deprinderi solid ancorate în formația spirituală a viitorilor absolvenți.

Elevii cunosc încă din clasele I-VIII ale școlii generale că există opere literare lirice, epice și dramatice. Rămîne ca în prima treaptă a liceului să-și însușească criteriile specifice de analiză nu numai a operelor aparținînd fiecăruia din cele trei genuri principale, dar și a speciilor din cadrul acestora.

În acest sens, se impune reluarea, sistematizarea și lărgirea cunoștințelor de teoria literaturii, insistînd nu atît asupra definiției genurilor și speciilor ca atare, ci asupra fixării principiilor după care se efectuează analiza operelor aparținînd uneia sau alteia dintre acestea, ținînd bineînțeles seama de interferențele dintre genuri și specii, subliniind faptul că nu există, de pildă, liric pur, nici epic fără incluziuni dramatice, că o elegie poate conține și elemente de odă, iar o baladă elemente de pastel (*Zburătorul* lui I. Heliade Rădulescu).

Cultivarea unor deprinderi elementare de analiză pe text, încă din clasele V-VIII ale gimnaziului, trebuie să ducă la intuirea, în primii ani de liceu, a esenței unei creații (lirice, epice sau dramatice) înainte de orice analiză. Această recunoaștere apriorică este necesară în vederea aplicării procedeelor ce convin fiecărei lucrări literare. Dificultatea precizării criteriilor de bază ale analizei în funcție de specificul operei este inversă ordinei tradiționale, și am putea spune firești, în care se studiază genurile. Astfel, nu considerăm necesar să demonstrăm că o piesă de teatru se recunoaște de la prima vedere, că o scriere în proză trebuie citită pentru a putea preciza dacă este epică sau lirică, că necesitatea de a reflecta asupra unei poezii înainte de a ne pronunța cu privire la caracterul ei este imperios necesară, amestecul dintre epic și liric punîndu-ne adesea în impas. Astfel, *Luceafărul* eminescian, sub aparența unui basm, este un poem, prin excelență liric, despre soarta omului de geniu, ceea ce nu a împiedicat, nu numai pe elevi, dar chiar pe unii autori de manuale, să-l considere o creație epică și să-l analizeze ca atare. Un poem liric în proză se poate confunda cu o schiță, dacă discernămîntul literar al cititorului nu este dezvoltat într-o suficientă măsură. Experiența ne-a arătat că posibilitățile elevilor cu privire la analiza unei poezii lirice cresc paralel cu evoluția lor de la copilărie către adolescență. Elevul de clasa a V-a, abia ieșit din lumea basmelor, va căuta să găsească conținutul oricărei lucrări, s-o „povestească". Aflîndu-se în fața unei poezii lirice acesta se va izbi de dificultatea de a nu avea ce spune, dificultate provenită din imposibilitatea de a intui esența lirismului. Altfel se va comporta tînărul de 17-18 ani, din anul al II-lea sau al III-lea al liceului, dacă bineînțeles va fi fost pregătit în mod adecvat și își va fi dezvoltat atît capacitățile de analiză literară cît și pe cele de analiză a textului literar. O primă concluzie este deci aceea că profesorii trebuie să-și intensifice eforturile în vederea creării și dezvoltării deprinderilor elevilor de a percepe lirismul mai mult decît alte modalități de expresie literară. Considerăm, pentru aceasta, necesar ca în clasele gimnaziale poeziile lirice să fie introduse cu multă atenție, ținînd seama de particularitățile de vîrstă ale copiilor. Este indicat să se înceapă în clasa a V-a sau a VI-a cu lirica patriotică, să se treacă în clasa a VII-a și a VIII-a la lirica peisagistă (pastelul), pentru ca abia în prima treaptă a liceului să fie abordată lirica erotică. Indiferent de specificul poeziei și de vîrsta elevilor, se cere o consecvență deplină în aplicarea principiilor și metodelor care ajută pe tineri să pătrundă esența lirismului.

Punctul de plecare în discutarea unei poezii lirice îl constituie fără nici o îndoială intuirea sentimentului fundamental, dominant, care poate și chiar este necesar să fie general uman. Astfel, un estetician român afirmă: „Iată de ce Brunetière greșea cumplit cînd afirma că esența lirismului este „simțirea personală". Simțirea personală, datorită strînsului ei raport cu tendințele și cu instinctele, este pasională și prin aceasta învăluie eul autentic care tinde vădit spre universalitate. Dimpotrivă, este mai aproape de adevăr teoria curentă, însă foarte vag formulată, care afirmă că poezia trebuie să exprime ceva „general-uman". De

asemenea, Baudelaire avea perfectă dreptate să vorbească despre un „enthousiasme tout à fait independent de la passion“ [1].

În acest scop, se recomandă abordarea poeziilor lirice, în toate cazurile, printr-o lectură expresivă efectuată fie de profesor, fie de unul din elevi atunci cînd profesorul nu este stăpîn pe o dicțiune perfectă. Este greșită părerea că în liceu lectura expresivă nu-și are rostul, valențele ei fiind epuizate pînă în clasa a VIII-a a școlii generale. Lectura expresivă contribuie la înțelegerea esenței lirice a unei poezii. De aceea, dacă aceasta prezintă dificultăți, lectura expresivă trebuie repetată pînă la completa sesizare a sensului poeziei, pînă ce toate tainele incluse în mirajul versurilor se relevă pe deplin. Adevărul acesta este atît de evident, încît ne privează de exemple demonstrative. Este suficient să adaug că nu se poate concepe studiul unei poezii de Eminescu sau Bacovia fără o lectură integrală în clasă, înainte de analiză.

După lectura expresivă este necesară o discuție cu elevii, în sensul verificării de către profesor a faptului dacă aceștia au pătruns în nucleul liric al poeziei, au descoperit semnificația ei umană. În acest moment al lecției este necesară o largă comprehensiune, în sensul luării în considerație a deosebirilor dintre sensibilitatea fiecărui elev în parte și a profesorului în același timp. De aceea, acesta trebuie să fie extrem de receptiv, de maleabil, la părerile elevilor, fără a pierde din vedere faptul că opiniile eronate pot dăuna unei înțelegeri juste a poeziei, unei interpretări propriu-zise estetice.

Al doilea moment al unei asemenea analize îl constituie studiul mijloacelor de expresie, al adecvării tehnicii artistice la esența lirică a poeziei.

Este evident că analiza unei poezii lirice nu se poate efectua decît pe text, analiza literară confundîndu-se în acest caz cu analiza textului, în timp ce o operă epică și mai ales una dramatică pot fi discutate fără a avea textul în față, numai pe baza unei atente lecturi anterioare.

Analiza textului urmărește să explice expresia artistică în funcție de specificul poeziei. Astfel, fiecare specie lirică (elegia, oda, pastelul etc.) cere mijloace de expresie proprii, dar acestea se modifică chiar în cadrul fiecărei specii în funcție de valențele personalității poetului, de variabilitatea sensibilității, manifestată în funcție de elaborarea fiecărei poezii în parte. Astfel, de la pesimismul din *Mai am un singur dor* la starea euforică din *Sara pe deal* sau la fericirea iubirii împărtășite din *Făt Frumos din tei* ori din *Povestea teiului* distanța e sensibilă. Fiecărui substrat afectiv îi corespund modalități specifice de expresie, care pot fi adecvate acestuia într-o măsură mai mare sau mai mică, în funcție de capacitatea creatoare a poetului.

Valoarea estetică a unei poezii lirice poate fi stabilită astfel în raport cu profunzimea și cu generalitatea sentimentului și, în același timp, cu felul în care autorul reușește să exprime cît mai pregnant, cu mijloace cît mai adecvate, acest sentiment. Tocmai în aceasta stă „misterul“ creației artistice. Mulți dintre oamenii obișnuiți trăiesc anumite sentimente cu intensitate, dar nu le pot exprima. Numai artistul adevărat găsește forma literară ce convine pe deplin stărilor sufletești pe care intenționează să le exprime.

Operele epice și dramatice nu prezintă dificultăți evidente în ce privește analiza literară, în sensul că au o acțiune, un conflict, care fiind adesea spectaculoase sînt mai ușor de sesizat. În timp ce nu orice elev poate pătrunde în sensibilitatea unui poet, aproape toți elevii pot nara o acțiune, pot schița un conflict. De aici necesitatea unei atenții mai mari acordate de profesor creațiilor lirice față de cele epice sau dramatice.

Schema clasică, îndeobște cunoscută și aplicată analizei unei lucrări epice sau dramatice, cu modificări ce țin de specificul fiecărui gen este următoarea:

a) prezentarea conținutului;

b) caracterizarea personajelor;

---

[1] Liviu Rusu, *Estetica poeziei lirice*, Casa școalelor, 1944, p. 87—88.

c) evoluția conflictului (cu diferențele specifice lucrărilor aparținînd fiecăruia dintre cele două genuri) ;

d) eventualele interferențe între liric, epic și dramatic ;

e) adecvarea formei la conținut (cu o atenție mai mare acordată lucrărilor epice în versuri : balada, epopeea etc.) ;

f) aprecieri estetice (judecăți de valoare) ca un rezultat, de cele mai multe ori, al comparației între opera literară analizată și lucrări similare din literatura română sau din literatura universală.

Această schemă valabilă, în linii foarte mari, atît pentru scrierile epice, cît și pentru cele dramatice nu trebuie aplicată ca un șablon, fără a ține seamă de specificul fiecăruia dintre cele două genuri. Astfel, nu trebuie pierdut din vedere caracterul „scenic", de operă creată în vederea reprezentării, al unei piese de teatru. „Spectacolul, spune Thomas Mann, nu e o ramură a literaturii și acela care dorește să treacă rampa ar trebui să se simtă mai curînd om de teatru, activ într-o unitate teatrală, decît poet"[2]. Din această cauză, analiza literară a unei piese de teatru nu se poate lipsi de considerațiile asupra posibilităților ei de reprezentare.

Nu trebuie neglijată nici interferența frecventă între speciile diferitelor genuri, nici natura conflictului epic, diferit de cel dramatic. Piesele lui Lucian Blaga sînt lirice. *Zamolxe*, subintitulată de autorul ei „mister păgîn", este în esență un poem. *Răzvan și Vidra* este epică, prezentînd ambiția, dorința de parvenire, la fel ca *Le Rouge et le noir* de Stendhal sau *Ciocoii vechi și noi* de N. Filimon. În schimb, nuvela *Alexandru Lăpușneanul* de C. Negruzzi este, așa cum a observat pentru întîia oară Eugen Lovinescu în monografia sa din 1913, consacrată scriitorului moldovean, o lucrare predominant dramatică, cele patru părți fiind comparabile cu actele unei piese de teatru. Într-adevăr, concentrarea conflictului din „proza" lui Negruzzi ne duce cu gîndul la o dramă istorică, în timp ce segmentarea lui în *Răzvan și Vidra*, caracterul versificat al lucrării și intitularea actelor „cînturi" sugerează prezența poemului epic sau a epopeii.

Și în cazul lucrărilor epice sau dramatice vor exista criterii deosebite de analiză în funcție de fiecare specie. Astfel, balada și schița presupun, în general, caracterizarea unui singur personaj, celelalte, atunci cînd există, neavînd decît rolul de a reliefa trăsăturile eroului. De asemenea, aspectele sociale nu pot fi cuprinse decît parțial într-o schiță, ocupînd un loc important, în schimb, în nuvelă și cu deosebire în roman. Mijloacele de expresie din *Despot-Vodă* de Vasile Alecsandri sînt cu totul altele decît cele din *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale, drama și comedia solicitînd tehnici artistice deosebite.

Dacă analiza poeziei lirice presupune lectura expresivă, de cele mai multe ori repetată, efectuată în clasă, în prezența profesorului, analiza operelor epice și dramatice, cu deosebire a celor de proporții mai mari : nuvela, romanul, epopeea, drama, comedia etc., presupune citirea prealabilă și reflecțiile personale ale elevilor, pe care aceștia le vor aduce în discuția colectivă asupra operei, dirijată cu tact și discreție de către profesor. În acest scop, se pot stabili probleme care să fie repartizate din timp unor grupe de elevi, dîndu-li-se indicații metodice și bibliografice. La ora fixată pentru dezbatere, fiecare elev sau fiecare grup de elevi va aduce rezultatele investigațiilor, profesorului rămînîndu-i numai sarcina de a face aprecieri și de a fixa concluzii.

Fiecare lecție de literatură, în care se discută o operă, presupunînd formularea unor judecăți estetice, implică o viziune de ansamblu asupra acesteia. Analiza, disecarea operei în părțile ei componente, din necesități didactice, trebuie să fie urmată de sinteza ei, de recompunerea totului din părțile ce îl alcătuiesc. Numai astfel pot fi valabile aprecierile vizînd creația literară în unitatea ei organică.

---

[2] Apud. Camil Petrescu, *Modalitatea estetică a teatrului*, Fundația pentru literatură și artă, București, 1937, p. 155.

ILUZIILE LA COPIII CU DEBILITATE MINTALĂ

Lector dr. EMIL VERZA

În literatura de specialitate iluzia este definită ca fiind o percepție eronată, apărută în urma interpretării datelor senzoriale. În alt sens, mai extins, iluzia se referă la orice tip de eronare umană în cadrul unui răspuns legat de evaluarea și autoevaluarea unor aspecte și fenomene. De asemenea, iluzia mai poate fi considerată ca o amăgire, un miraj, o fantomă, o viziune, o halucinație [1]. Lafaye îngloba în fenomenul de iluzie și himera, ca pură invenție, reprezentînd lucruri care nu există în realitate și nici nu vor exista. Pe bună dreptate, unii autori [2] consideră că nu toate iluziile sînt de ordin psihologic; există multe fenomene fizice care furnizează simțurilor informații eronate, cum ar fi mirajele. Sînt și alte iluzii meteorologice, ca de pildă: soarele poate fi văzut pe cer dublu, datorită fenomenelor de refracție.

Psihologii s-au străduit să descopere modul funcțional de apariție a erorilor în cadrul procesului de percepție. Psihologii americani Hubel și Wiesel [3] au înregistrat activitatea electrică a unor celule din cortexul vizual al pisicilor și de pe retina broaștelor pentru a afla cum se prelucrează informația vizuala și de ce apare eroarea. Ei ajung la concluzia că eroarea se datorește circuitelor cerebrale selective care sînt responsabile pentru distingerea caracteristicilor ce definesc obiectul și care din anumite motive sînt incapabile să recunoască aceste figuri pentru că ele sînt în așa fel construite încît nu corespund programului creierului. R. L. Gregory este de părere că originea iluziilor nu trebuie căutată în creier, ci mai de grabă în caracteristicile figurilor și stimulilor, în timp ce alți autori [4] insistă pe rolul jucat de experiența individului în realizarea percepției. J. Piaget [5] arată că ceea ce trebuie luat în seamă este efectul de centrare care duce la tendința de a se supraestima elementele centrate în raport cu cele care nu sînt centrate, iar J. J. Gibson [6] vorbește despre fenomenele și postefectele figurale care se referă la tendința de subestimare. Wendell V. Cruze [7] este de părere că toate iluziile — din punct de vedere al modalității senzoriale — se pot datora unuia sau mai multora din următorii factori: izolarea și analiza imperfectă a faptelor de perceput; imperfecțiunea și particularitățile organelor de simț; fenomenele „înșelătoare" din mediul înconjurător; obișnuința, familiarizarea și în fine, predispoziție, montaj, perceptiv, stare de așteptare.

În literatura de specialitate au fost elaborate cîteva teorii care încearcă să explice fenomenul iluziei. Printre acestea amintim: *teoria empatiei*, care pornește de la ideea că figurile care dau naștere la iluzii au o semnificație emoțională asupra subiectului ce provoacă o distorsiune perceptuală. Adepții acestei teorii pornesc de la ipoteza că factorii emoționali pot afecta percepția, iar ceea ce observăm noi poate fi determinat în parte de starea noastră emoțională; o altă *teorie este*

---

[1] Paul-Foulquie-Raymond Saint-Jan, *Dictionnaire de la langue philosophique*, PUF, Paris, 1962.

[2] R. L. Gregory, *Iluzii vizuale*, în *Orizonturi noi în psihologie*, Ed. enciclopedică română, București, 1973, p. 82—115.

[3] D. H. Hubel and T. N. Wiesel, *Receptive fields, binocular interaction and functional architecture in the cat's visual cortex*, „J. Physiol", 160, 106—54, 1962.

[4] Ana Tucicov-Bogdan, *Psihologie generală și psihologie socială*, vol. I, E.D.P., București, 1973, p. 217—220.

[5] J. Piaget, *Les mécanismes perceptifs*, PUF, Paris, 1961, p.170—171.

[6] R. H. Forgus, *Perception, the basic process in cognitive developement*, McGraw-Hill, New-York, 1966, p. 147—155.

[7] Wendell W. Cruze, *Illusions*, în *Lester D. Crow*, Alice Crow, *Readings, in General Psychology*, Barnes & Noble College Outline series, New York, 1969, p. 150—157.

legată de mișcarea ochiului. Autorii respectivi pleacă de la ipoteza că anumite trăsături caracteristice ale figurilor generatoare de iluzii tulbură mișcările ochiului provocînd distorsiunea (ca în figurile lui Müller-Leyer) și în fine, *teoria perspectivei* care presupune că adîncimea este sugerată de liniile de perspectivă și că această „sugestie" produce o amplificare a trăsăturilor celor mai importante (iluzia Müller-Leyer, Ponzo, Henrig).

Metodica cercetării. Așadar, prezența iluziilor la indivizii cu intelect normal dezvoltat este de necontestat, în schimb, explicarea cauzelor care duc la apariția lor este puțin convingătoare. Din cîte cunoaștem, în literatura de specialitate nu sînt referiri concrete și cu atît mai puțin cercetări care să pună în evidență particularitățile iluziilor la indivizii handicapați intelectual. Noi ne-am pus problema dacă iluziile respective se găsesc și la debilii mintali, cum se manifestă la această categorie de subiecți și care ar fi explicația lor. În acest sens am inițiat, pe copii cu debilitate mintală, următorul experiment: au fost supuși investigației un lot de 109 copii cu debilitate mintală din clasele I—VIII. Experimentul s-a desfășurat în șase etape la care a participat individual fiecare subiect. În varianta I le-a fost prezentată subiecților figura iluzorie Müller-Leyer și li s-a cerut să spună dacă cele două segmente (Fig. 1) sînt egale sau dacă nu, să indice care este mai mare.

În varianta a II-a le-au fost prezentate acelorași subiecți o figură cu o linie orizontală, iar alta verticală pe prima și egale ca lungime (Fig. 2). Li s-a cerut să spună dacă sînt egale, iar dacă nu, să indice care este mai mare.

Pentru varianta a III-a, acelorași subiecți le-au fost prezentați doi cilindri egali ca greutate și diametru, dar diferiți ca înălțime (Fig. 3) și li s-a cerut să spună dacă sînt egali ca greutate sau unul este mai greu decît celălalt și care anume.

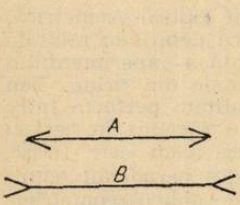


Fig. 1

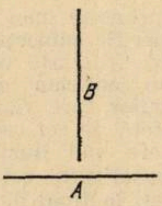


Fig. 2

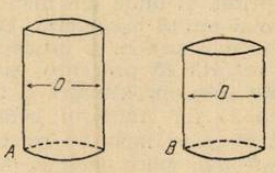


Fig. 3

În varianta a IV-a le-au fost prezentați subiecților. doi cilindri egali ca greutate și înălțime, însă cu diametru diferit și le-a fost formulată aceeași sarcină ca și în varianta a III-a.

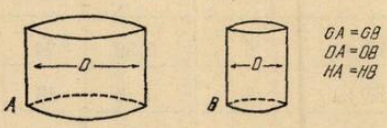


Fig. 4

Varianta a V-a a cuprins două segmente; unul avea capetele îndreptate spre interior, iar celălalt capetele spre exterior. Primul segment se fixa în fața subiectului și i se cerea ca să-l manevreze pe al doilea (ce se putea face mai

mare sau mai mic) în așa fel încît să-l facă egal ca lungime cu primul. Ambele segmente au pe partea interioară gradația în mm.

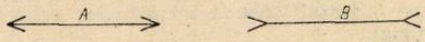


Fig. 5

În varianta a VI-a se prezentau tot două segmente cu aceleași principii și aceeași sarcină pentru subiecți, cu deosebirea că deschiderea și închiderea celor două segmente diferă față de cele din varianta a V-a.

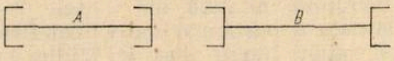


Fig. 6

Analiza rezultatelor. În mod obișnuit, în varianta I, iluzia apare atunci cînd segmentul B pare mai mare decît segmentul A. La subiecții normali din punct de vedere intelectual, se știe că acest fenomen are, ca dealtfel în toate tipurile de iluzii, o frecvență constantă. În schimb, la copii cu debilitate mintală, fenomenul de iluzie nu se evidențiază cu pregnanță (vezi tabelul). Din totalul subiecților un număr relativ mare (24) văd egalitate perfectă între cele două segmente. Desigur că în realitate lucrurile așa stau, dar este surprinzător fenomenul de absență a iluziei. La unii subiecți (5,52%) apare, paradoxul, chiar mai mare segmentul A față de B.

Varianta a II-a se caracterizează prin prezența unei iluzii (optico-geometrică) asemănătoare cu prima și unde fenomenul specific subiecților cu debilitate mintală se conturează cu mai multă pregnanță. De altfel, această variantă a experimentului a fost concepută tocmai pentru a infirma sau confirma rezultatele din prima. Din tabelul respectiv, rezultă că procentul subiecților care văd egalitate perfectă între cele două segmente este aproximativ dublu față de cei care au răspuns în același fel și în varianta I. Iar numărul celor care văd iluzia, așa cum este firesc, scade de la 79 la 61 și se menține relativ egală cifra celor care paradoxal admit că segmentul A este mai mare decît B. Așadar, în tipul de iluzie optico-geometrică, se poate afirma că la aproximativ 44% din subiecții cu debilitate mintală nu apare iluzia. La subiecții cu debilitate mintală accentuată se manifestă chiar fenomenul invers iluziei.

Varianta	B>A		A>B		A=B		Total
	În cifre absolute	În %	În cifre absolute	În %	În cifre absolute	În %	
I	79	72,40	6	5,52	24	22,08	109
II	61	55,84	5	4,60	43	39,56	109
III	38	34,82	47	43,10	24	22,08	109
IV	74	67,80	21	19,32	14	12,88	109
V	4	3,60	104	95,48	1	0,92	109
VI	10	9,17	99	90,83	—	—	109

Variantele a III-a și a IV-a din cadrul experimentului nostru conțin în principiu aceleași sarcini pentru subiecți și sînt asemănătoare ca iluzie posibilă. Este de menționat faptul că subiecții nu au fost legați la ochi în timpul „cîntăririi" greutăților, tocmai pentru a le permite o participare cît mai complexă din partea analizatorilor și o apreciere cît mai realistă a celor două greutăți. Cifrele din tabel pun în evidență, mai cu seamă pentru varianta a III-a, că numărul subiecților la care apare iluzia de greutate este, relativ, mic în comparație cu primele două variante experimentale. Procentul subiecților care găsesc egalitate între cele două greutăți este ridicat.

Pentru variantele V și VI, unde segmentul B ar trebui, pentru apariția iluziei, să ni se prezinte mai mare decît A, la subiecții cu debilitate mintală, majoritatea acestora, 104 și respectiv 99, nu percep iluzia. Ba mai mult, prin manevrarea segmentului B debilii mintali îl reduc, în majoritate, cu circa 3 cm. față de segmentul A. Această situație denotă un caracter mai pronunțat lipsei de iluzii la debilii mintal. Sîntem înclinați să credem că la cei 4 și respectiv 10 subiecți, la care apare iluzia în ultimele două variante experimentale, este cu totul accidental și nu se poate vorbi de existența iluziei propriu-zise.

Problema iluziilor la debilii mintali merită a fi aprofundată și corelată cu trăsăturile specifice ale percepției distorsionate la persoanele cu intelect normal deoarece prezintă importanță nu numai pentru fenomenul ca atare, dar și pentru aprecierea nivelului de dezvoltare intelectuală. Ea rămîne deschisă pentru viitoare cercetări pe care le avem în vedere.

Nu am considerat necesar să facem o analiză pe clase și nivele de vîrstă deoarece nu au apărut diferențe între acestea, ci s-au menținut aceleași caracteristici ale iluziilor la toate nivelele. Unele corelații nesemnificative se pot face între apariția iluziilor la unii copii și rezultatele bune la învățătură, în sensul că subiecții cu debilitate mintală la care am constatat apariția iluziilor, se prezintă sub aspectul notelor școlare la un nivel mai ridicat în comparație cu ceilalți.

Așadar, la debilii mintali absența iluziilor în majoritatea cazurilor sau marea labilitate de la o figură la alta. se pot explica, pe de o parte, pe baza structurii anatomo-fiziologice a sistemului nervos central, iar pe de alta, prin însăși experiența individuală și posibilitățile de analiză, interpretare și stocare a informațiilor perceptive. După cum se știe, din punct de vedere structural și funcțional, sistemul nervos al debilului mintal se deosebește de cel al normalului. Anumite structuri și conexiuni deficitare sau insuficient consolidate determină modalități de înregistrare a datelor perceptive prin predominarea informației exclusiv sau aproape exclusiv de la obiectul sau partea acestuia care se impune, măcar, printr-o singură caracteristică (și nu totdeauna esențială) indiferent de natura acesteia : vizuală, kinestezică, auditivă etc. Prin impunerea unei singure caracteristici, obiectul nu se percepe integral, ci parțial, iar în compararea a două obiecte se iau criterii diferite în funcție de ceea ce s-a impus asupra subiectului. Experiența de viață a debilului mintal fiind săracă și posibilitățile reduse de raportare la informația (insuficientă) stocată nu-i permit acestuia să interpreteze în totalitatea însușirilor sale obiectul sau fenomenul.

Studierea și aprofundarea particularităților percepției distorsionate, a iluziilor la debilul mintal are o deosebită importanță nu numai pentru explicarea procesului de recepție senzorială, dar în special, absența sau „deformarea" iluziilor poate constitui test cu valoare diagnostică pentru nivelul dezvoltării psihice.

UNELE PROCEDEE DE ACTIVIZARE A ELEVILOR

Prof. VIORICA DINESCU

Dacă pornim de la premisa că întregul sistem de educație se bazează pe ciclul primar și că — în consecință — toate dificultățile întîlnite la celelalte nivele își au în cea mai mare parte sursa în primul, atunci remedierile ce urmăresc ameliorarea programului educativ trebuie cercetate întîi la primul nivel. Considerînd — pe de o parte — programul educativ ca o integrare a aspectelor educației în unitatea funcțională a elevului, iar — pe de altă parte — că procesul „învățării" se realizează în mod individual prin „exercițiul funcțional legat de acțiuni" [1], apare din ce în ce mai clară necesitatea ca toate cuceririle elevului să fie făcute prin efort propriu și experiență personală. Numai în felul acesta, modificările calitative pe plan intelectual și achizițiile cantitative, trăsăturile morale și atitudinile caracteriale, calitățile fizice, toate vor fi dobîndite în mod autentic.

Pentru orice practician în domeniul educației este evident că succesul (ca și eșecul) este cumulard și dacă de la primul nivel de învățămînt evoluția elevului este înțeleasă în dinamismul ei, atunci în continuare adaptarea lui la mediul școlar va fi favorizată tocmai prin luarea în considerație a tendințelor de dezvoltare și a trebuințelor proprii, iar eficiența educativă poate constitui o garanție a adaptării viitoare la mediul social.

Printre măsurile privind tehnica educației, care se impun la ciclul primar în vederea atingerii țelurilor educației, folosirea *procedeelor active* în cadrul metodelor generale de educație, apare ca o necesitate de prim ordin, căci numai în condițiile activizării se pune în valoare rolul constructiv al acțiunii elevilor în propria lor formare și dezvoltare. În organizarea pe lecții a învățămîntului primar, care conferă o mare autoritate metodelor clasice didactice, e greu de înseriat și definit aceste procedee și s-ar părea că nu denumirea lor formală este cel mai important lucru. În cele ce urmează, ne propunem ca prin prezentarea unor tehnici din activitatea noastră *, să ne confruntăm cu două dintre liniile directoare ale școlii actuale românești, fundamentate pe unele date ale psiho-pedagogiei contemporane :

a) — asimilarea este reală în măsura în care adevărurile sînt reconstruite sau redescoperite de către elev prin activitatea internă și efort spontan ;

b) — efortul spontan determinat de interesul elevului pentru activitate duce treptat la educarea efortului voluntar.

În activitatea noastră de concepere și aplicare a unor procedee active, am pornit de la două convingeri teoretice ** cu privire la procesul de cunoaștere realizat de elev :

1. — pentru elev, a cunoaște înseamnă a învăța să execute anumite operații, la început în mod efectiv și după aceea sub formă interiorizată pe planul gîndirii ;

2. — școlarul mic interiorizează numai acele operații care au fost efectuate asupra obiectelor și fenomenelor, operații denumite concrete, care rămîn în cea mai mare măsură apropiate de acțiunea din care derivă.

---

[1] Piaget J., *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., Buc., 1972, p. 35.

* Concepția și aspectele practice aparțin echipei de învățători de la Școala de aplicație a Liceului pedagogic din Constanța.

** La însușirea teoriilor unor autori (J. Dewey, O. Decroly, Ed. Claparède, J. Piaget, I. C. Petrescu) am adăugat observația sistematică și examinarea de laborator a tuturor elevilor.

Astfel, am desprins cu uşurinţă ideea că un învăţămînt eficient la ciclul primar trebuie să fie un „învăţămînt concret" — dar nu un învăţămînt intuitiv, în sensul valorificării percepţiilor care în nici un caz nu conduc la noţiuni şi operaţii prin abstractizări şi generalizări schematice; prin învăţămînt concret, noi înţelegem asimilarea de cunoştinţe prin intermediul acţiunii proprii desfăşurate de elev în vederea reconstruirii datelor exterioare ce urmează să şi le însuşească. Cu alte cuvinte, el trebuie să experimenteze în mod nemijlocit; implicit, în cadrul activităţii sale, structurează realul şi în funcţie de instrumentele de asimilare pe care le posedă, realizează fenomenul de înţelegere a cunoştinţelor.

Dintre factorii de care depinde dobîndirea cunoştinţelor, maturare, experienţă şi transmiterile educative sau sociale [2], acţiunea *experienţei* proprii se exercită nu numai asupra formării cunoştinţelor, ci are un rol hotărîtor în dezvoltarea inteligenţei, contribuie la formarea spiritului experimental la elevi, la însuşirea „metodei experimentale de cunoaştere a realităţii" [3]. Se ştie că activitatea autentică a elevului (de la simpla acţiune asupra obiectelor pînă la interiorizarea acesteia) include în mod obligatoriu interesul. Şcolarul mic se interesează — după cum dovedesc teoreticienii şi practicienii „şcolii active", printre care A. Ferriére face o sistematică repartizare a intereselor pe etape de vîrstă — de tot ceea ce pleacă şi ceea ce ajunge la el: de acţiunile lui, de urmările pe care le produc acţiunile, de cauzele şi efectele fenomenelor asupra cărora acţionează. Se ştie — de asemenea — că interesul implică la rîndul lui efortul, un efort spontan care asigură eficienţa activităţii şi evită fenomenul suprasolicitării atît de dăunător pentru dezvoltarea sa ulterioară. De la efortul spontan pînă la cel voluntar, trecerea nu se face prin înlocuirea celui dintîi cu presiuni exercitate dinafară, ci prin menţinerea permanentă a şcolarului într-o activitate care să răspundă trebuinţelor şi intereselor proprii, curiozităţii sale spontane.

Dacă în aceste condiţii şcolarul realizează cunoaşterea realităţii şi dacă de modul în care şcoala primară rezolvă funcţiile formative şi informative ale învăţămîntului depinde într-o mare măsură educarea sa ulterioară, este necesar ca învăţătorul să creeze ambianţa pedagogică care să-i permită elevului o cercetare experimentală, mai mult chiar, o constituire a experienţei proprii la care să aplice el însuşi schemele de asimilare de care dispune.

Procedeele active folosite în procesul de învăţămînt răspund în mod adecvat cerinţei imperioase ca elevul „să-şi construiască singur operaţiile pe care trebuie să şi le însuşească" [4], să parcurgă procesul de asimilare a cunoştinţelor printr-o muncă de învăţare cu pronunţat caracter de „investigare". Dintre *procedeele active* practicate în şcoala primară, ne oprim la două: *jocul şi experienţa de laborator.*

Jocul — activitate cognitivă specifică copilăriei — îl pune pe şcolarul mic în situaţia unei intense activizări intelectuale şi asigură o asimilare reală a noţiunilor, regulilor, categoriilor, o însuşire activă şi conştientă a cunoştinţelor. Interesul pentru activitatea ludică declanşează în mod spontan un efort susţinut din partea tuturor elevilor, indiferent de nivelul dezvoltării sau pregătirii lor. Fără a încerca o definire a jocului în sensul în care ne interesează (de altfel e dificil de stabilit mecanismul intim care face trecerea de la o formă de joc la aceea de cunoaştere pură) ne vom opri la descrierea unor situaţii de joc cu funcţii cognitive, pentru a ilustra măsura în care jocul influenţează atît dezvoltarea proceselor de cunoaştere, cît şi formarea cunoştinţelor obţinute de elev prin efort propriu. Referirea permanentă a simbolului jucat la experienţă. evită cu siguranţă formalismul şi uşurează înţelegerea, iar tranziţiile de la joc la muncă se fac în mod spontan.

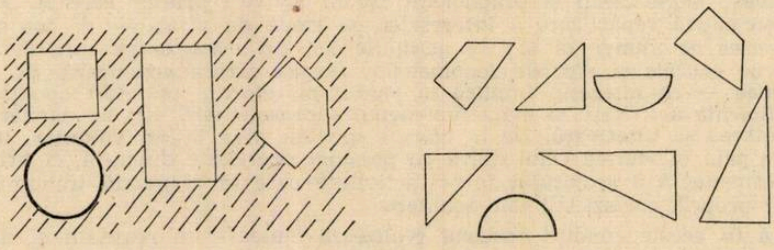
De aceea, am conceput jocuri diferite pentru unele discipline (matematică, cunoaşterea mediului, geografie etc.), jocuri cu pronunţat caracter intelectual, în

---

[2] *Op. cit.*, p. 37.
[3] Pop T. şi alţii, *Ridicarea nivelului de pregătire a elevilor — obiectiv major al şcolii noastre*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1975, p. 4.
[4] Aebli H., *Didactica psihologică*, E.D.P., Buc., 1973, p. 94.

care elementele ludice şi acţiunea de joc să se subordoneze activităţii de învăţare, păstrînd dintre elementele de joc — cu prioritate — situaţia conflictuală şi pe cea competitivă, în scopul evitării interferenţei dintre joc şi învăţare ; celelalte (aşteptarea, surpriza, ghicirea etc.) existînd în mod implicit într-o măsură mai mică, fără să-şi propună satisfacerea nevoii de distracţie a elevilor.

În vederea predării noţiunii de doime (sau pătrime) la clasa a II-a, am conceput jocul „Placa şcolarului", după un model oferit de testul Pintner-Paterson. Pentru a nu prezenta elevilor imagini sau obiecte pregătite în acest scop care nu pot fi transformate sau mînuite, am confecţionat (pentru fiecare copil) o planşetă din placaj (lemn) pe care se găsesc spaţii adîncite de forma unui cerc, pătrat, dreptunghi, hexagon, simbolizînd o minge, o batistă, un prosop şi o ramă. Pentru fiecare spaţiu am pregătit suprafeţele (tot din placaj) decupate în două părţi egale sau în patru care aşezate într-un anumit mod unele lîngă altele să formeze un întreg ce poate intra exact în spaţiul adîncit de pe planşetă. Elevilor li se cere să execute următoarele acţiuni şi să comunice ceea ce au constatat :



— să refacă din bucăţele un obiect care să se potrivească pentru fiecare spaţiu de pe planşetă ;

— să suprapună segmentele fiecărui obiect realizat, să le numere ;

— să aleagă şi să suprapună segmente de la obiecte diferite. În felul acesta, fiind vorba de introducerea unei noţiuni noi, elevul nu şi-o însuşeşte printr-o imitare interioară ca în cazul perceperii unui tablou intuitiv sau a unei demonstraţii făcute de învăţător, ci printr-o manipulare efectivă şi experienţă concretă, uşoară şi interesantă. El nu-şi imaginează operaţia de împărţire, ci o realizează el însuşi, iar imaginea însuşită nu rămîne fără înţeles, învăţătorul nu mai este nevoit să recurgă la explicaţii verbale, contribuţia elevului fiind reală. Conţinutul instructiv-educativ, sarcina didactică şi regulile jocului fiind stabilite, învăţătorul îşi poate organiza acţiunea de joc, după preferinţă, cu condiţia ca latura preponderentă a activităţii să fie acţiunea elevului de investigaţie, explorare, de clasare (în sensul operaţiei logice), de relaţionare între obiecte, între părţi şi întreg.

Un joc asemănător, după acelaşi model, am organizat în predarea lecţiei „Corpul omenesc" la cunoaşterea mediului, în clasa I. Jocul se numeşte „Manechinul" şi-şi propune să-i anagajeze pe elevi în constituirea experienţei : fiecare copil primeşte un plic în care se găsesc 6 segmente din care va realiza siluieta corpului omenesc.

Se dă comanda de începere a jocului după următoarele reguli :

— să scoată din plic materialul şi să-l observe cu atenţie ;

— să-l aşeze în aşa fel încît să obţină o figură cunoscută ;

— să comunice denumirea figurii obţinute. Lecţia-joc continuă prin diferite acţiuni ale copiilor asupra imaginii obţinute, pentru descoperirea şi denumirea părţilor corpului omenesc, denumirea poziţiei normale, prin suprapuneri ale diferitelor segmente, pentru stabilirea echivalenţelor sau a proporţiilor, pentru stabilirea direcţiilor stînga-dreapta etc. Pornind de la o simplă încorporare a segmentelor într-un întreg, elevii — printr-o aplicare continuă la obiecte concrete — se îndreaptă pe planul gîndirii în mod spontan spre o asimilare a noţiunilor. Pentru menţinerea caracterului de joc, învăţătorul poate organiza acţiuni de joc prin

mișcarea copiilor, prin compararea propriului lor corp cu imaginea propusă de joc, prin acțiuni competitive ; este necesar ca operațiile bazale în studierea aspectului corpului omenesc să rămînă activitatea de transpunere, de comparare, de analiză a obiectelor observate și manipulate.

Din multe alte jocuri, menționăm încă unul organizat cu prilejul studierii geografiei județului sau a patriei. Este vorba de o hartă (a patriei sau a județului) confecționată din pînză albă lipită pe o placă de poliester, realizată de elevi în orele de îndeletniciri practice, pe care sînt trasate principalele ape curgătoare, iar pe harta R.S.R. apare și împărțirea pe județe. A pretinde unui elev din clasa a III-a sau a IV-a să facă cercetare liberă într-un domeniu ca geografia nu este o sarcină ușoară pentru el ; se simte mereu necesitatea explicației învățătorului, a unui studiu temeinic. De aceea am pornit de la o particularitate psihică a elevului și anume că procesele dinamice și acțiunile îl cuceresc mai mult decît descrierile unor stări imobile și am conceput un joc de selecție și determinare a unor puncte geografice. Fiecare copil are o hartă de tipul celei descrise mai sus și un săculeț în care se găsesc diferite semne convenționale. Jocul se numește „Harta schimbătoare". Pentru diferite lecții sau capitole, jocul se organizează sub formă de întrecere. Iată, spre exemplu, pentru „Dezvoltarea orașelor și economiei patriei", elevul primește sarcina ca la un semnal să caute în săculeț semnul convențional pentru oraș și să-l prindă, după cum urmează :

— să marcheze orașul cel mai mare din Cîmpia Română — orașul care are populația de 180.500 locuitori (Constanța) ;
— orașul al doilea centru industrial din țară ;
— orașul de la confluența Someșului Mic și Someșul Mare ;
— orașe de pe rîul Mureș ;
— orașul care a fost capitala Moldovei înainte de 1859 etc.

Fiecare elev a obținut o hartă, iar comentariul pe care-l organizează învățătorul constituie o analiză a dinamicii orașelor și a relațiilor cu alte fenomene geografice, precum și o analiză a activității tuturor elevilor, desfășurate independent sub formă de joc competitiv. Același joc poate fi folosit pentru toate ramurile industriei. La clasa a III-a, unde mulțimea fenomenelor geografice ale județului este mai mică, jocul se organizează avînd un caracter mai general : harta se plasează în fața elevului, iar figurile decupate (diferite semne convenționale) se așează alături ; la un semnal, i se cere elevului să așeze piesele la locul lor cît poate mai repede. După completarea hărții, discuția se desfășoară după un plan de întrebări-problemă întocmite de învățător sau problemele pot fi puse de către elevi. Asemenea jocuri se pot folosi ca punct de plecare pentru alte activități ce duc la o gîndire geografică, cu condiția ca rezultatele obținute în jocul propriu-zis să constituie o încercare de analiză a unui peisaj geografic obținut prin acțiunea directă asupra unor obiecte-simbol.

Prezentarea (destul de sumară) a jocurilor ca activitate de cunoaștere nu și-a propus — în primul rînd — să ofere modele, ci să dovedească că jocul sub forma sa esențială de simbolism este o activitate spontană de asimilare a datelor exterioare, de reconstruire sau redescoperire a adevărurilor, că „tendința spre joc fiind ceva esențial naturii copilului, va permite procurarea acelor mobiluri de acțiune care se consideră de negăsit în sala de clasă" [5], că îmbinarea activității individuale cu cea pe echipe sub formă competitivă conduce pe elev spre autodisciplină și efort voluntar.

Cercetarea experimentală de laborator, efectuată de elevi în mod individual sau în echipe, își propune inițierea lor în științele fizice și naturale, precum și formarea spiritului experimental atît de solicitat într-o epocă în care progresul științific și tehnic se bazează în exclusivitate pe științele experimentale. Încă din școala primară, copilul trebuie să învețe științele fizice și naturale mai mult prin căutare și descoperire decît prin informarea lui asupra rezultatelor experiențelor sau prin demonstrarea experiențelor făcute de învățător. Practica didactică are în prezent posibilitatea să valorifice unele date ale psihologiei copilului cu privire la posibilitatea și avantajele experienței personale a școlarului în investigarea rea-

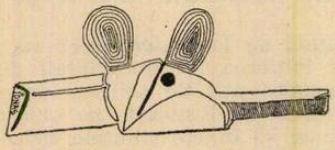
[5] Claparède Ed., *Educația funcțională*, E.D.P., Buc., 1973, p. 131.

lului. Astfel, psihologul Jean Piaget a stabilit că experienţa se prezintă sub forme diferite, cea fizică şi cea logico-matematică. Prima formă, practicată cu prioritate în învăţămîntul tradiţional, se foloseşte în mod curent în multe situaţii didactice pentru a stabili unele relaţii între obiecte, clasificări, corespondenţe şi uneori chiar relaţii cauzale. Această formă de experienţă este mai apropiată de experienţa imediată decît de experimentarea propriu-zisă. Cea de-a doua formă, *experienţa logico-matematică* — absolut necesară la nivelul şcolarului mic, deşi nu este capabil de deducţii operatorii — constituie o treaptă necesară spre formarea spiritului experimental în perioada operaţiilor propoziţionale, după vîrsta de 11—12 ani.

La nivelul experienţei logico-matematice, am organizat activitatea de cercetare experimentală de laborator a elevilor de clasa a IV-a, la lecţiile de cunoştinţe despre natură. Am considerat lecţii de laborator numai pe acelea în cadrul cărora elevii acţionînd direct asupra obiectelor nu descoperă proprietăţile obiectului ca atare (spre exemplu, observarea fenomenului provocat de acid clorhidric pe o rocă de calcar), ci descoperă proprietăţi provenind din acţiunile exercitate asupra acestor obiecte.

Astfel, descoperiri de tipul : dilatarea metalelor sub influenţa căldurii, evaporarea, fierberea, condensarea şi îngheţarea apei datorită unor acţiuni diferite asupra ei, dilatarea şi contracţia aerului etc., îl ajută pe elev să descopere relaţiile cauzale dintre fenomenele analizate, chiar dacă operaţiile efectuate rămîn în cea mai mare măsură apropiate de acţiunea din care derivă. Mai tîrziu, în perioada operaţiilor propoziţionale, va reuşi să analizeze fenomene mai complexe prin disocieri de factori, prin combinaţii sistematice.

Experimentele adecvate învăţămîntului primar îi conduc pe elevi la descoperirea unor legi fizice elementare prin înţelegerea unor procese a căror explicaţie nu apare evidentă la simpla observare. Astfel, „a pricepe un proces înseamnă a dubla fenomenul obiectiv cu o schemă de gîndire care derivă din acţiune“ [6] ; cu alte cuvinte, orice explicaţie descoperită prin activitate proprie este asimilată unui sistem operaţional. Astfel, elevul care a descoperit că fierul se dilată prin creşterea temperaturii lui, stabileşte pe plan operaţional o corespondenţă între două transformări care variază concomitent. De aceea, se impune ca descoperirile să fie făcute de elev, în cursul unei experimentări personale. Nu ne-am propus să descriem desfăşurarea unei lecţii de laborator (dezbaterea în comun a problemelor, organizarea şi desfăşurarea experimentelor individuale sau în echipe, relatarea şi discutarea în comun a rezultatelor obţinute), ci doar să precizăm care este esenţa muncii de cercetare experimentală a elevului, să stabilim că, la fel ca şi în domeniul matematicii, în acela al ştiinţelor despre natură „a gîndi înseamnă a opera“, să dovedim că şcolarul mic interiorizează pe planul gîndirii numai acele operaţii care au fost făcute asupra obiectelor şi fenomenelor şi să arătăm că experimentarea organizată în cursul primar, constituie o treaptă necesară formării spiritului experimental în perioada următoare.



[6] *Op. cit.*, p. 109.

FOLOSIREA MODELELOR OBIECTUALE ÎN PREDAREA ARITMETICII LA CLASELE I—II

Prof. VASILE DULL - Liceul pedagogic,
Înv. ELVIRA CHIŞ şi SIDONIA HOSU
Şcoala de aplicaţie-Zalău

Colectivul catedrei de pedagogie, în colaborare cu comisia metodică a învăţătorilor de la Şcoala de aplicaţie a Liceului pedagogic din Zalău, au introdus în practica didactică, pentru asimilarea conştientă şi activă a cunoştinţelor de aritmetică la clasele I—II, modele obiectuale şi elemente algebrice. La baza acestei acţiuni au stat ideile expuse în lucrările prof. univ. B. Zörgö.*

Pentru aceasta, am confecţionat material obiectual — pentru fiecare elev — cu ajutorul căruia aceştia, în prima etapă, reprezintă practic operaţiile pe care le execută, iar mai tîrziu, după formarea structurilor mintale, operează numai cu reprezentarea materialelor şi acţiunilor concrete respective.

Acest material, care stă la dispoziţia fiecărui elev, constînd din trei plăci şi o pungă cu 20—30 de inele şi 60 de butoane, a fost confecţionat din placaj de 8 mm grosime, cu adînciturі circulare de 4 mm pentru aşezarea butoanelor şi inelelor. Butoanele au fost confecţionate din lemn, iar inelele din tub PVC, utilizat la instalaţiile electrice (vezi fig. 1 a şi fig. 1 b). Coloanele verticale, care

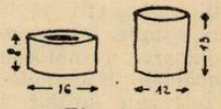


Fig. 1 a

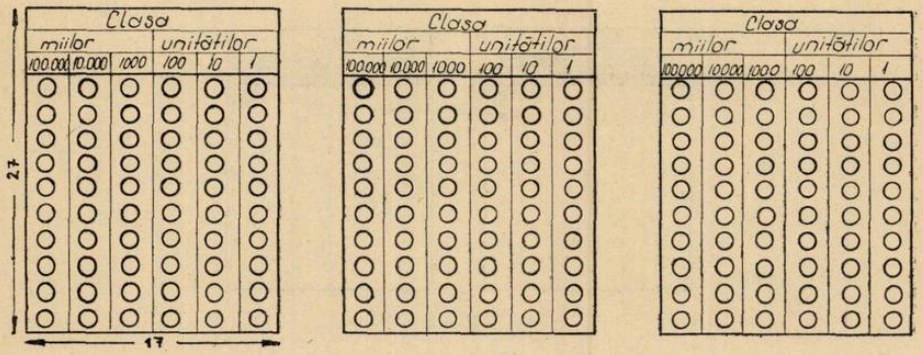


Fig. 1 b

* B. Zörgö, *Formularea generalizată a acţiunii în rezolvarea problemelor de aritmetică la şcolarul mic*, „Studia Universitatis Babeş-Bolyai", Series psychologia-paedagogia, 1962, Separatum.

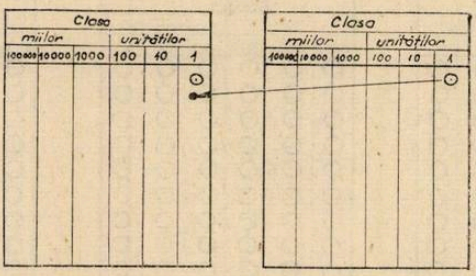
B. Zörgö, *Utilizarea modelelor obiectuale în dezvoltarea gîndirii matematice la şcolarul mic*, „Revista de psihologie", nr. 3, 1964.

B. Zörgö, *Possibilités d'activation du potentiel intelectuel des élèves par l'utilisation des modèles obiectuels* „Studia Universitatis Babeş-Bolyai", „Series psychologia-paedagogia, 1972, Separatum.

reprezintă ordinea numerelor sînt colorate diferit şi corespunzător cu acestea sînt colorate şi butoanele. Partea de jos a coloanei — ultima adîncitură — poartă culoarea coloanei următoare. Inelele au o culoare neutră. Învăţătoarea are la dispoziţie şi ea trei plăci asemănătoare, dar de dimensiuni mari, fixate pe peretele din faţa clasei.

La început se face prezentarea materialului, familiarizînd elevii cu denumirile şi atribuţiile pieselor. Plăcile ajută la învăţarea numerelor şi la socotit, butoanele reprezintă unităţile obiectuale, iar inelele şi semnalele ţin locul butoanelor cînd cu acestea se fac diferite operaţii.

La începutul anului şcolar, în perioada formării numerelor şi însuşirii scrisului cifrelor, copiii folosesc două plăci. Conform demonstrării învăţătoarei, ei aşează pe prima coloană, în partea de sus, pe ambele plăci, cîte un semnal (inel) şi un buton. După efectuarea acţiunii, se compară cele două plăci în privinţa mulţimilor şi se stabileşte că fiecare placă cuprinde cîte o unitate simplă şi că acestea sînt egale între ele. Această unitate simplă formează numărul unu. Se trece apoi, pe baza metodelor cunoscute, la scrierea cifrei 1. După aceasta, se ia butonul de pe placa din dreapta (semnalizatorul rămîne pe loc) şi se introduce în orificiul vertical următor al plăcii din stînga (vezi fig. 2). Se compară din nou cele două plăci, urmărindu-se transformările cantitative suferite. Se denumeşte mulţimea obţinută, numărul doi, şi se trece la însuşirea semnului grafic al cifrei 2. Prin exerciţii repetate se fixează nu numai semnul grafic, cifra, ci şi raporturile dintre numere, respectiv mulţimile, folosind semnele : mai mic, mai mare, la fel, exemplu : $2 > 1$; $1 = 1 < 2$. În paşii următori, în orele următoare, pe prima placă se reprezintă cu semnale şi butoane mulţimea (numărul) deja cunoscut (2, 3 etc.), iar pe cea din dreapta unitatea simplă, 1 şi se procedează ca mai înainte. După însuşirea noului număr, copiii formează diferite numere, din cele cunoscute, pe cele două plăci, după preferinţa lor, iar în scris stabilesc raportul, folosind semnele de mai sus. Aşa se procedează pînă la însuşirea inclusiv a numărului 9. La numărul zece, în prima parte, pînă la formarea numărului se procedează la fel. La însuşirea scrierii numărului respectiv se utilizează culoarea ultimului locaş şi se spune că pe aceste unităţi simple le putem transforma într-o unitate compusă, deci luăm un buton de culoarea următoare şi îl aşezăm în locaşul de sus al ordinei zecilor, totodată îndepărtăm butoanele din prima coloană, lăsînd semnalele ca să se poată vedea că cele zece unităţi simple au fost transformate într-o unitate compusă. După aceasta scrierea numărului nu mai este o problemă.



g. 2

La predarea adunării şi scăderii se folosesc trei plăci : prima fiind notată cu A, a doua cu M şi a treia cu I. (litere cunoscute de elevii clasei I la data învăţării adunării). Elevii au sarcina să efectueze adunarea a două numere formate pe două plăci (A şi M) punînd suma pe a treia (pe I). De exemplu, se rezolvă exerciţiul : $2 + 3 =$.

Pe placa A apar două semnale şi două butoane de culoare roşie, pe placa M apar trei semnale şi trei butoane roşii. Se mută butoanele roşii (unităţile) de pe

placa A și placa M pe placa I. După efectuarea adunării, locul butoanelor de pe placa A și M, adunate pe placa I a rămas marcat prin semne. Rezolvarea pe plăci apare ca în fig. 3.

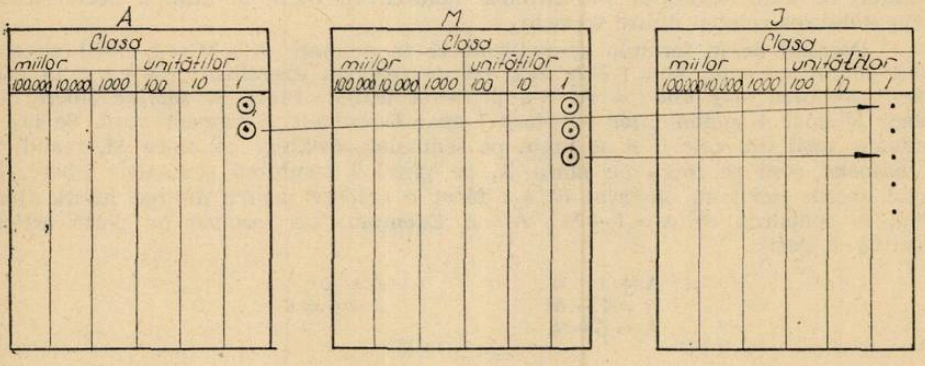


Fig. 3

După ce elevii au efectuat mai multe adunări cu valori numerice s-a trecut la înlocuirea cifrelor cu simboluri literale, scoțîndu-se cu ușurință formula generalizatoare A + M = I.

S-a trecut apoi la învățarea operației de scădere, folosindu-se tot cele trei plăci. Se rezolvă exercițiul 6 — 3 = . Prima dată s-a format (descăzutul) pe placa A, cu ajutorul semnelor și butoanelor (șase semnale și 6 butoane roșii), numărul 6. Scăzătorul 3 nu putea fi format din 3 butoane deoarece acest număr, în formă obiectualizată, apare numai după efectuarea scăderii. Scăzătorul s-a format prin deschiderea semnalelor respective pe placa M. Avînd cele două numere putem efectua scăderea. Pe placa M se pun atîtea butoane — unități de pe placa A cîte semnale erau deschise pe placa M în coloana unităților. Restul butoanelor roșii (3) de pe placa A se mută pe placa I. Pe placa A a rămas numai numărul descompus prin scădere reprezentat numai prin semnalele deschise. Rezolvarea pe plăci: vezi fig. 4.

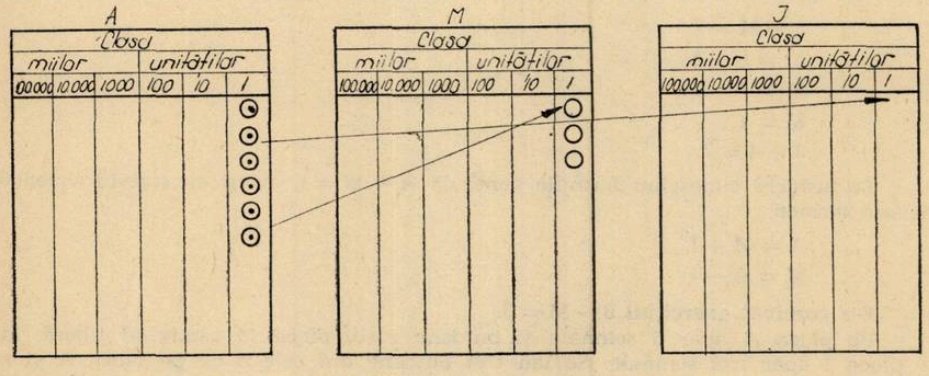


Fig. 4

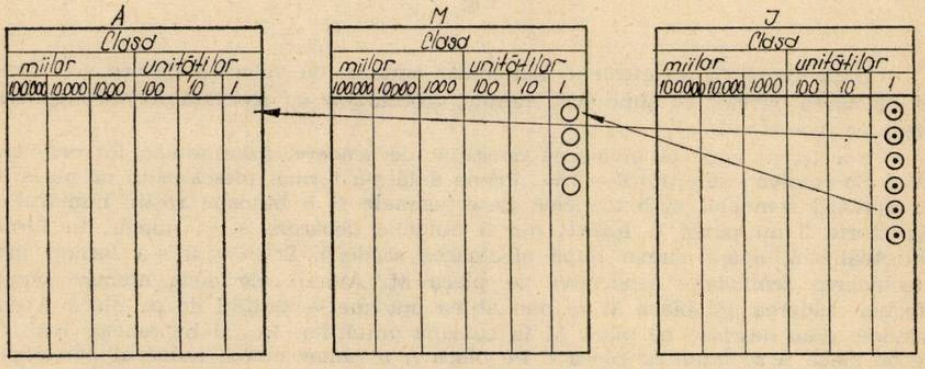
După rezolvarea cîtorva exerciţii, elevii au dedus că descăzutul se află pe placa A, scăzătorul pe placa M, restul pe Placa I, au scos formula generalizatoare notată cu litere A — M = I.

După ce au reuşit să rezolve operaţii de adunare şi scădere (care s-au făcut paralel) în locul semnului s-a introdus notarea cu litere şi aflarea necunoscutei prin stabilirea relaţiei dintre termeni.

Pornind de la formula generalizatoare la adunare A + M = I elevii au stabilit că : A = I — M, M = I — A. S-a dat de rezolvat exerciţiul A + 4 = 6 în care elevii trebuiau să-l afle pe A. S-a procedat astfel : Placa A rămîne liberă. Pe placa M apar 4 semnale, iar pe placa I apar 6 semnale şi butoane roşii. Se iau 4 butoane roşii din cele 6 şi se mută pe semnalele deschise pe placa M, restul de 2 butoane roşii se mută pe placa A, pe placa I rămînînd semnalele libere. În felul acesta elevii au observat că s-a făcut o scădere pentru aflarea lui A ajungînd la concluzia că A = I — M ; A = 2. Exemplul s-a rezolvat pe placă astfel : vezi fig. 5, deci :

A + 4 = 6
A = I — M
A = 6 — 4

A = 2
2 + 4 = 6



Tot prin exerciţii pe plăci, elevii au găsit valoarea lui M, de exemplu :

3 + M = 7
M = I — A
M = 7 — 3
M = 4
3 + 4 = 7

La scădere cunoscînd formula generală A — M = I, elevii au stabilit valoarea fiecărui termen.

A = M + I
M = A — I

S-a rezolvat exerciţiul 5 — M = 3.

Pe placa A apar 5 semnale şi butoane roşii, placa M rămînînd liberă, iar pe placa I apar trei semnale. Se iau trei butoane din cele 5 de pe placa A şi se mută pe placa I, restul butoanelor rămase (2) pe placa A se mută pe placa M,

rămînînd semnalele pe tabla A. Elevii au dedus că M = A — I deci M = 2 și atunci prin probă se confirmă că 5 — 2 = 3. Rezolvarea pe placă, vezi fig. 6.

5 — M = 3
M = A — 1
M = 5 — 3
M = 2
5 — 2 = 3

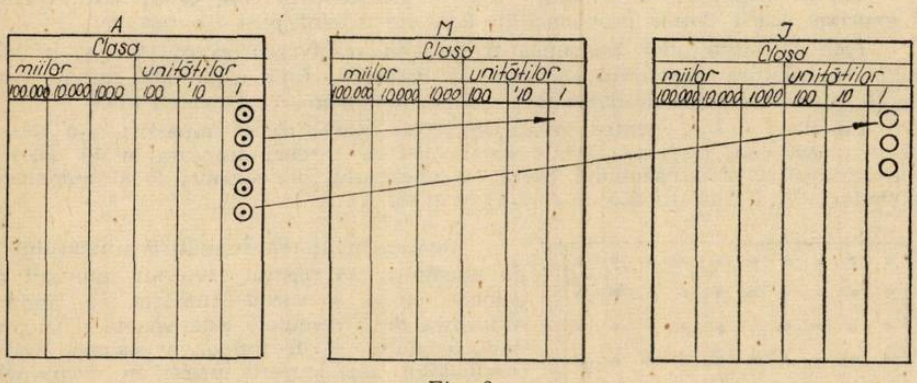


Fig. 6

Valoarea lui A s-a găsit tot prin rezolvarea pe plăci dar aici elevii au ajuns la concluzia că trebuie să facă adunare, deci A = M + I : A — 7 = 2

A = M + I
A = 7 + 2
A = 9
9 — 7 = 2

În trimestrul al III-lea s-au înlocuit literele A, M, I, cu denumirea termenilor. La adunare: $T_1 + T_2 = S$, iar la scădere: D — S = R (și relațiile care derivă din aceste formule generale).

Această fază a generalizării este deosebit de importantă, deoarece numai prin ea putem să folosim învățarea operațiilor la rezolvarea problemelor aritmeticii. În această situație gîndirea copilului, pusă în fața unei probleme, urmărește căutarea acelor formule, scheme pe baza cărora reușește în mod conștient să rezolve problema, chiar dacă problema nu urmărește firul logic al soluționării. De exemplu: „Maria cumpără rechizite școlare de 8 lei, pentru care primește 5 lei de la mama și 7 lei de la bunică. Cîți lei i-au rămas?"

În acest caz judecata firească a copilului găsește formula generală: D — S = R, el trebuind să calculeze valoarea lui R. Încercînd înlocuirea termenilor operației de scădere găsește că D este dat în problemă din două cifre din care el trebuie să formeze o singură valoare prin operația de adunare. Înlocuind astfel pe D (descăzut) prin operația de adunare 5 lei + 7 lei din care se scoate valoarea lui S (scăzătorul) adică 8 lei și-l găsește pe R, adică soluționează întrebarea finală a problemei:

$T_1 + T_2$
D — S = R

Problema s-a rezolvat de către elevi astfel:

1. T_1 = 5 lei
   T_2 = 7 lei
   Suma = X

$T_1 + T_2 = S$
5 lei + 7 lei = S
$S = T_1 + T_2$
S = 5 lei + 7 lei
S = 12
5 lei + 7 lei = 12 lei

2. D = 12 lei
S = 8 lei
R = X lei

D — S = R
12 lei — 8 lei = R
R = D — S
R = 12 lei — 8 lei
R = 4 lei
12 lei — 8 lei = 4 lei
R = 4 lei

Tot în acest scop s-au folosit modele grafice prin care elevii sînt deprinși să exprime grafic datele problemei în fața căreia sînt puși s-o rezolve.

Prin folosirea unor asemenea modele în rezolvarea exercițiilor și problemelor se înlătură caracterul mecanic al învățării, fiind subliniată latura conștientă a acestui proces de dezvoltare a gîndirii matematice la elevii mici.

La clasa a II-a, pentru învățarea tablei înmulțirii și împărțirii s-a folosit cîte o placă, care pe verso are desenate 100 de cercuri aranjate în 10 coloane și 10 rînduri. C fiind simbolul literal al numărului de coloane, R al numărului de rînduri, iar T fiind totalul de cercuri (vezi fig. 7).

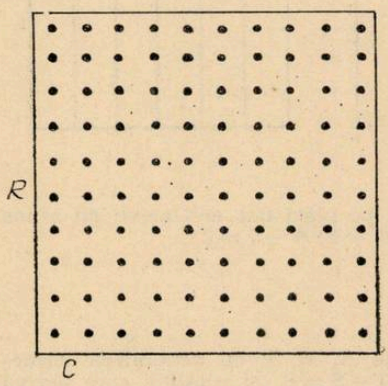


Fig. 7

Pentru învățarea înmulțirii numărului 3, de exemplu, s-a păstrat constant numărul de coloane (3) și a variat numărul de rînduri. Mulțimea de 3 cerculețe este văzută o singură dată, de două ori, de trei ori și ș.a.m.d. Restul cerculețelor s-a acoperit printr-un dreptunghi așa cum se vede în fig. 8. Mulțimea de 3 cerculețe se repetă aici de trei ori.

Folosirea plăcilor a dat posibilitate elevilor să descopere singuri că înmulțirea este o adunare repetată, să folosească rezultatul precedent în obținerea produsului următor ; să-și însușească în mod conștient tabla înmulțirii. Utilizînd modelele ei au ajuns singuri la relații de tipul : $4 \times 3 + 4 \times 4 = 4 \times 7$.

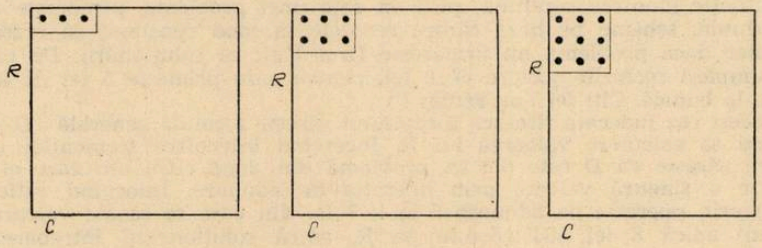


Fig. 8

În finalul învățării tablei înmulțirii s-a ajuns la generalizarea că $T = R \times C$; $T = C \times R$.

Pentru învățarea tablei înmulțirii ne-am bazat mai mult pe relația dintre factor și produs. Am folosit material distributiv numai pentru înțelegerea împărțirii în părți egale, în rest ne-am ajutat de aceleași plăci. În acest caz am acoperit cu un carton dreptunghiular un anumit număr de cerculețe (T = 27), am lăsat

se vadă pe cîte coloane sînt distribuite cerculeţele (3), iar elevii să determine numărul de rînduri, aşa cum se vede în figura 9. Ei au observat că cele 27 de cerculeţe sînt împărţite în trei părţi egale şi sînt dispuse în 9 rînduri. După mai multe demonstraţii practice au ajuns la concluzia că R = T : C. În aceste cazuri li s-au dat mărimi cunoscute T şi R, cerîndu-li-se valoarea lui C : c = T : R.

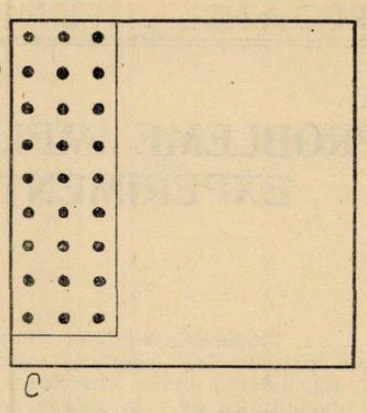


Fig. 9

Iată deci 3 formule de bază care fac legătura între înmulţire şi împărţire, pe de o parte, şi între factori şi produs, între termeni şi cît, pe de altă parte :

$T = C \times R$ $\qquad$ $T = R \times C$

$R = T : C$

$C = T : R.$

Folosindu-ne de acelaşi material am reuşit să demonstrăm reversibilitatea acestor egalităţi.

Din practica şcolară se ştie că elevii rezolvă unele probleme simple rapid în minte fără a putea justifica de unde au obţinut rezultatul. Aşa de exemplu, problema : „La ora de educaţie fizică 30 elevi au fost aranjaţi pe 5 rînduri. Cîţi elevi au fost într-un rînd ?“ este rezolvată rapid şi răspunsul vine prompt : 6. Întrebat fiind elevul cum a aflat, răspunde că prin înmulţire $5 \times 6 = 30$ şi nu-şi dă seama că de fapt a făcut o operaţie de împărţire. Prin mijlocirea formulelor am reuşit să transpunem problema astfel :

$T = C — R$

$30 = C \times 5$

$C = T : R$

$C = 30 : 5$

$C = 6$

Am solicitat foarte mult elevii clasei a II-a să compună probleme după cerinţe date : să aflăm pe R, pe C, pe T, etc. sau singuri să transpună problema simplă în formulă.

Am trecut apoi la rezolvarea problemelor compuse, ilustrate tot pe aceste plăci.

Metoda folosită pare la început mai greoaie, ritmul înaintării în realizarea programei mai lent decît prin metoda care are la bază simpla informare, solicitînd din partea elevului o memorare mecanică, dar datorită valorii formative incontestabile ea contribuie la formarea structurilor mintale operaţionale, favorizează spiritul de independenţă în rezolvarea operaţiilor şi problemelor, asigură caracterul conştient al efectuării acestora, dovedindu-se deci, o metodă eficientă în dobîndirea cunoştinţelor de matematică şi oferind pentru clasele următoare, premisa desfăşurării unei activităţi mai intense.

PROBLEME IMPLICATE ÎN DIAGNOSTICUL EXPERIMENTAL AL INTERESELOR

ION HOLBAN

1. *Valoarea variabilei.* Diagnosticul intereselor constituie o problemă dintre cele mai dificile. Greutăţile care survin sînt atît de natură teoretică — definirea şi cuprinderea într-o clasificare a intereselor — cît şi de natură metodologică — modalitatea de a le aborda prin intermediul unor procedee experimentale. Spre deosebire de aptitudini, variabile psihologice ce pot fi determinate prin intermediul randamentului, interesele, ca şi atitudinile, rămîn în afara acestei posibilităţi. Totuşi, importanţa prezentată de variabila interes, pe planul organizării persoanei, impune necesitatea cunoaşterii sale. Aproape că nu se poate vorbi de om (ca fiinţă superioară), fără a vorbi de interes. Sub un prim aspect, el exprimă normalitatea, relaţia adecvată şi conştientă dintre persoană şi realităţile exterioare, capacitatea de adaptare. Pe un al doilea plan, interesul reprezintă legătura intimă şi diferenţiată dintre persoană şi lumea valorilor, direcţia de orientare, categoria de valori căreia-i acordă importanţă, permiţînd considerarea personalităţii ca un produs al culturii. Sub acest ultim aspect, cunoaşterea intereselor unei persoane înseamnă cunoaşterea uneia dintre cele mai importante caracteristici ale personalităţii sale.

2. *Clasificarea intereselor.* Dacă apreciem că interesul reprezintă ceea ce urmăreşte persoana să cunoască, să obţină sau să realizeze, trebuie să conchidem asupra diversităţii intereselor pe planul concret al realităţii. Posibilitatea de orientare în domeniul intereselor impune stabilirea unor criterii de ordonare a realităţilor spre care se îndreaptă persoana. În elaborarea testului pe care-l prezentăm, am adoptat drept criteriu de clasificare *gradul de abstractitate al activităţii,* în funcţie de care lumea valorilor poate fi împărţită în domenii de activitate *abstractă, concretă* sau *abstracto-concretă.* Astfel, am obţinut cuprinderea intereselor într-un sistem de ordonare :

A. *Interese pentru activităţile intelectuale* (se lucrează cu noţiuni sau cu imagini) : a) interesul pentru cunoaşterea ştiinţifică ; b) interesul pentru valorile estetice.

B. *Interese pentru activităţi practice* (se lucrează cu obiecte concrete) : c) interesul tehnic ; d) interesul casnic-gospodăresc ; e) interesul practic-agricol ; f) interesul pentru joc şi sport.

C. *Interese pentru activităţi sociale* (se lucrează cu omul sau cu grupul social) : g) interesul politic ; h) interesul uman ; i) interesul monden.

Adoptîndu-se un criteriu extrinsec variabilei cercetate, şi anume valoarea practică a orientării, în interiorul acestei clasificări se pot distinge : a. interese pentru activităţi care, în mod obişnuit, conduc la *realizarea profesională a persoanei* şi b. interese pentru activităţi care, în mod frecvent, reprezintă *forme de organizare a timpului liber.* Dar această clasificare este relativă, deoarece, în funcţie de interesul care se află la baza procesului de pregătire sau a activităţii profesionale, celelalte interese pot deveni, pentru persoană, interese de timp liber.

3. *Modalităţi de investigaţie.* În investigarea experimentală a intereselor se folosesc, de obicei, chestionarele şi testele de alegere. *Chestionarele* de interese sînt alcătuite din întrebări referitoare la domenii variate de activitate spre care se pot îndrepta preocupările persoanei, întrebări la care subiectul trebuie să răspundă printr-un răspuns standardizat, alegînd între prezenţa sau absenţa intere-

sului („da" ori „nu"), sau indicînd intensitatea prin alegerea unei valori cuprinse într-o scară graduală (de obicei între „f. puțin" și „f. mult"). Răspunsul standardizat permite cantificarea, iar aceasta, la rîndul său, facilitează etalonarea.

Considerăm că indicațiile unui chestionar rămîn totuși cu valoare subiectivă, chiar în condițiile operațiilor de cantificare. Dacă la testele de aptitudini, cantificarea are o bază obiectivă (randamentul), la chestionare are o bază subiectivă (aprecierea subiectului). În aceste condiții, cotele obținute la un chestionar de interese au o valoare numai comparativă în aprecierea intereselor aceleiași persoane, nu și între interesele (sub aspect de forță de manifestare) a două persoane diferite. În aceste condiții, etalonarea are o bază falsă, împiedecînd adeseori chiar aprecierea corectă a ierarhiei intereselor unei persoane.

Testele de alegere, în modelele devenite clasice, sînt organizate sub forma unor inventare de probleme sau de criterii expresive pentru anumite domenii (inventare de profesiuni, de cărți, de activități), în fața cărora subiectul trebuie să-și exprime preferința sau nepreferința pentru unele dintre ele. În fața acestor teste se ridică probleme destul de dificile și care, se pare, rămîn de neînlăturat. Într-un test format din liste de cărți, de exemplu, trebuie ca toate cărțile incluse să fie accesibile, din punct de vedere al fondului, întregii populații căreia i se adresează și să existe siguranța că ele se găsesc la îndemîna oricui. Numai prezența acestor condiții egale pentru toți asigură concluzii valabile în diagnostic. Condiția respectivă implică alegerea cărților în funcție de vîrstă, cultură și educație (educația autocultivării).

Aceleași greutăți se întîlnesc și la inventarele de profesiuni : profesiunile trebuie să fie cunoscute în egală măsură, să corespundă nivelului de aspirație al persoanei, să fie accesibile oricui și să fie privite de fiecare persoană din același punct de vedere. În diagnosticul unui interes specializat, adeseori tinerii cu interes, de exemplu, tehnic pronunțat resping profesiuni sau cărți a căror tematică, tot de tehnică, este străină preocupărilor lor restrînse. De asemenea, considerarea interesului prin intermediul profesiunii conduce la reducerea posibilității de exprimare : o persoană poate avea interes pentru anumite activități, fără a se găsi în situația de a le putea profesa (interesele estetice, de exemplu).

4. *Criterii metodologice adoptate.* În elaborarea testului nostru am ținut seama de cîteva date oferite de experiență :

— *Testele de alegere* prezintă mai multă obiectivitate în concluzii decît chestionarele. Ele înlătură aprecierea subiectivă a intensității prin indicarea variantei preferate dintre mai multe posibile.

— Considerarea intereselor prin categoriile mari ale valorilor sau ale activităților umane oferă, practic, mai multă valoare. Ele au un coeficient de validitate mai ridicat decît interesele specializate (restrînse) și exprimă, prin orientarea subiectului către anumite domenii, coordonatele culturale ale personalității și chiar coordonatele psihologice.

— Intensitatea unui interes este greu de determinat experimental (chestionar sau test de alegere). Această caracteristică poate fi stabilită în domeniul aptitudinilor prin intermediul randamentului. Relația nivel de randament-nivel de aptitudini prezintă un grad de obiectivitate care nu poate fi comparat cu al relației nivel de apreciere-nivel de dezvoltare întîlnită la interese, în condițiile în care aprecierea este făcută de însuși subiectul cercetat.

— Posibilitatea de a compara, pe baza investigației experimentale, puterea cu care se exprimă un interes la două persoane este pusă sub semnul întrebării. Aceeași intensitate, unul o poate aprecia prin „f. mult", altul prin „obișnuit". La fel, între doi tineri care indică prezența interesului pentru aceleași cărți sau profesiuni pot exista diferențe mari de necesitate.

— În aceste condiții, valoroasă este ierarhia pe care o stabilește persoana între valorile cărora le acordă atenție și mai puțin gradul de intensitate indicat. Ierarhia indică prioritățile și poate indica antagonismele între anumite interese. În condițiile de exclusivitate, interesul cunoaște un anumit nivel de exprimare, putînd deveni o dominantă a personalității, sub aspect motivațional.

— O concluzie a acestor precizări se referă la inutilitatea etalonării chestionarelor sau testelor de interese. De fapt, concluzia respectivă exprimă chiar inco-

rectitudinea folosirii unor etaloane. Fără a indica în mod corect gradul de dezvoltare, ele anulează și aprecierea ierarhiei scoase în evidență de diferența dintre cotele brute.

— În această situație, rezultatele unui test de interese exprimă cu precădere modul de organizare a personalității, structura culturală, atitudinală chiar, sau aspirațiile și își păstrează valoarea lor în aceste limite individuale, fără a mări șansele de eroare. Comparația dintre persoane este posibilă sub aspectul cunoașterii domeniilor spre care se orientează o persoană și a exclusivității cu care această orientare este prezentă.

— În sfîrșit, menționăm că importantă este cunoașterea intereselor în dinamica lor, concurența dintre ele, forța cu care un interes constructiv-profesional se exprimă în raport cu forța unor interese de diletantism, de timp liber, de atracții spre domenii mai puțin valoroase în raport cu obiectivele generale ale persoanei.

5. *Organizarea testului.* Elaborarea testului a ridicat astfel, în fața noastră, două probleme : prima se referă la stabilirea situațiilor în care, plasată persoana, să permită diferențierea domeniilor de activitate spre care se orientează cu preferință ; a doua, la stabilirea domeniilor de valori (activități) între care, în contextul situațiilor (temelor) alese, să se poată stabili ierarhia intereselor.

a. stabilirea criteriilor, a situațiilor de referință, ridică problema accesibilității, adică a găsirii unor situații care să fie, pe de o parte, comune (familiale) tuturor tinerilor, iar pe de altă parte, să permită, în funcție de ele, exprimarea intereselor. Am considerat că identificarea orientării persoanei în ansamblul activităților sociale poate satisface acest deziderat. Cele șase teme alese se referă la : atitudinea generală a subiectului față de anumite categorii de valori, procesul de valorificare, proiectarea dezideratelor persoanei în organizarea vieții ; gradul de integrare a subiectului în diferite forme de activitate ; sursa plăcerii în interiorul relației om-activitate ; formele de activitate profesională în care persoana își vede realizarea personalității ; abordarea fondului intim psihologic și cultural ; abordarea intereselor plecîndu-se de la relația ce în mod normal există între interes și aptitudine.

b. stabilirea criteriilor (tematica) de identificare a intereselor, în interiorul situațiilor indicate mai sus, a ridicat problema stabilirii intereselor, astfel încît să acopere domeniile mari de activitate umană (menționate prin clasificarea indicată anterior) și formularea lor, astfel încît să nu ducă la îngustimi (lăsarea în afară a unor aspecte) ; să prezinte interes pentru tineri cu capacități, pregătire și aspirații diferențiate ; fiecare formă de activitate să fie prezentată nediferențiat, cu valoarea egală pe care fiecare dintre ele o prezintă pe plan social ; evitarea sugerării unei preferințe.

Pe aceste principii a avut loc elaborarea testului, care, structural, prezintă șase teme (situații de referință), iar la fiecare dintre ele sînt indicate nouă itemuri corespunzătoare celor nouă interese, între care subiectul are de stabilit o ierarhie în funcție de preferință. Însumarea, pentru fiecare interes, a rangurilor obținute în cadrul celor șase teme se exprimă printr-o sumă a rangurilor, în funcție de care se stabilește ierarhia intereselor persoanei investigate.

6. *Valoarea rezultatelor obținute.* Experimentarea testului s-a făcut concomitent cu folosirea sa în acțiunile de diagnostic. În aceste condiții, principiile care au stat la baza sa au fost validate de practică. El este astăzi unul din testele noastre de maximă solicitare (egalat doar de testul sociometric de personalitate) ; se găsește la baza multor studii elaborate (teze de doctorat sau licență, studii publicate în reviste de specialitate). Toate acestea ne-au ajutat la stabilirea valorii sale diagnostice. Dar experimentarea testului, efectuată pe un număr considerabil de elevi, cu vîrste între 14 și 20 de ani, din școli cu structură diferită și din regiuni diferite, a permis cîteva concluzii cu valoare deosebită, teoretică și practică. Menționăm cîteva dintre acestea :

— configurația intereselor unei persoane exprimă structura psihologică și culturală a acesteia ;

— interesele cu sferă largă au stabilitate mult mai mare, pe parcursul perioadei de consolidare a personalității, decît cele speciale ; constanța lor este

determinată de faptul că structura psihologică şi culturală a persoanei prezintă stabilitate ;

— interesele variază în funcţie de vîrstă şi sex (aspecte de care în mod special ne-am ocupat), prezentînd, în funcţie de aceste variabile, configuraţii diferenţiate ;

— profilul intereselor la fete este mult mai constant în vîrste decît la băieţi şi exprimă unele note specifice, de timpuriu : interesul pentru om (uman), de cunoaştere, estetic, casnic ; ierarhia dintre cele nouă interese cunoaşte oscilaţii relativ nesemnificative în vîrstele cercetate, ceea ce permite concluzii asupra unei maturizări precoce a fetelor ;

— configuraţia intereselor la băieţi este mult distinctă de a fetelor, la 14 ani şi prin evoluţie continuă această configuraţie ajunge la 20 de ani să fie identică cu aceea întîlnită la fetele cu vîrstele dintre 14—20 de ani ; astfel, la 14 ani interesele băieţilor prezintă următoarea ierarhie : tehnic, sportiv, cunoaştere, uman, casnic, politic, estetic, monden, practic-agricol, pentru ca la 20 de ani ierarhia lor să devină : uman, cunoaştere, estetic, tehnic, sportiv, politic, monden, casnic, practic-agricol ;

— această transformare (analizată calitativ) indică un proces de maturizare întîrziată la băieţi ;

— dependenţa intereselor de vîrstă (în special la băieţi) pune sub semnul întrebării şi implică multă atenţie, în orientarea acestora la vîrsta de 14—15 ani spre anumite sectoare de pregătire şi activitate, în funcţie de interese. Această precauţie este impusă de grija pe care cei ce conduc copilul trebuie să o aibă pentru a nu împieta asupra dezvoltării sale ulterioare.

Pe planul acţiunilor de diagnostic, psihologul este pus în situaţia de a prelucra rezultatele testului (metoda interpretativă), în funcţie de ierarhia stabilită, dependenţele posibile dintre două interese apropiate în ranguri, distanţele dintre cotele brute, configuraţiile specifice vîrstei şi sexului, cît şi luarea în considerare a faptului că fiecare interes permite realizarea deplină a personalităţii şi că nici un interes nu trebuie depreciat, nici chiar cele de diletantism (sport, monden), căci în echilibrarea persoanei, acestea condiţionează starea de sănătate psihică şi fizică.

COMPLEX ŞCOLAR INTEGRAT ÎN VEDEREA PREGĂTIRII PRIN MUNCĂ ŞI PENTRU MUNCĂ A ELEVILOR

(MODEL EXPERIMENTAL)

Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU

I. Pregătirea pentru muncă, pentru viaţă, a tineretului nostru şcolar constituie — în etapa actuală de edificare a societăţii socialiste multilateral dezvoltate — una din sarcinile centrale ale modernizării învăţămîntului românesc. În cercetările noastre experimentale, desfăşurate la nivelul judeţului Teleorman, în cadrul unei echipe interdisciplinare complexe, am ajuns la stabilirea a cinci tipuri de ateliere şcolare : polifuncţionale, bifuncţionale, monofuncţionale, ateliere interşcolare tip microîntreprinderi, secţii de producţie special amenajate pentru elevi în întreprinderi. Ca primă etapă (1971—1974), aceste ateliere au îndeplinit funcţionalităţi

cu destulă eficienţă în activitatea tehnico-productivă a elevilor. Ţinînd însă seama de cerinţele actuale şi de perspectivă ale economiei noastre în plin avînt, constatăm :

a) majoritatea atelierelor au o dotare modestă, utilaje depăşite din punct de vedere tehnic ;

b) profilele actuale de ateliere nu satisfac decît în mică măsură cerinţele de cadre din ramurile prioritare ale economiei naţionale ;

c) actuala dispersare a atelierelor-şcoală (două sute nouăzeci şi cinci) la nivelul întregului judeţ Teleorman este neeconomică : risipă de utilaje, cadre, dispersarea administrării etc.

2. La cel de-al XI-lea Congres al P.C.R. s-a indicat să se pună un accent mai mare pe legarea organică a întregului nostru învăţămînt cu producţia. „Şcoala de 10 ani — arăta în Raportul la Congres tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretarul general al partidului — va trebui să asigure o pregătire unitară, de cultură generală şi profesională, în concordanţă cu cerinţele economiei naţionale, astfel încît la absolvire tinerii să se poată încadra cu bune rezultate într-o muncă socialmente utilă" (pag. 61). În faţa acestor cerinţe apreciem că actuala tipologie a atelierelor şcolare rămîne în bună măsură necorespunzătoare faţă de exigenţele economiei moderne. Avem în vedere aci, în primul rînd, ritmul de modernizare a industriei noastre şi de dezvoltare a ştiinţei. Pentru a ţine pasul cu cerinţele economiei moderne, propunem :

a) concentrarea actualelor ateliere din mediul urban în ateliere interşcolare, de tipul unor microîntreprinderi. Cercetările noastre au demonstrat că astfel de concentrări pot fi eficiente şi în mediul rural, în comunele mari, grupate pe o suprafaţă nu prea întinsă (3 cel mult 4 km. între locuinţa elevului şi locul de muncă în atelier) ;

b) organizarea unor secţii ale întreprinderilor, plasate direct în cadrul atelierelor interşcolare, nuclee ale producţiei avansate, care să asigure elevilor contactul direct cu toate cerinţele producţiei moderne : dotare, organizarea muncii, relaţiile umane în muncă, disciplina muncii etc. ;

c) organizarea în cadrul întreprinderii, acolo unde este posibil, a unor secţii de producţie cu profil şcolar, unde elevii să lucreze sub directa îndrumare a întreprinderilor respective ;

d) în afară de această tipologie, propunem un nou model mai apropiat cerinţelor de cadre, pregătite la un nivel superior, în concordanţă cu exigenţele economiei moderne : „Complex şcolar integrat în vederea pregătirii prin muncă şi pentru muncă a elevilor" (autori : Petre Bărbulescu, Fernand Chirea, Ion Andrei, Ion Coman).

3. *Modelul* pe care îl propunem este rezultatul unei ample informaţii de specialitate, al contactului direct cu unele rezultate obţinute în această privinţă în alte ţări, precum şi al îmbuchetării într-o concepţie unitară a gîndurilor reieşite ca urmare a cercetărilor noastre de teren.

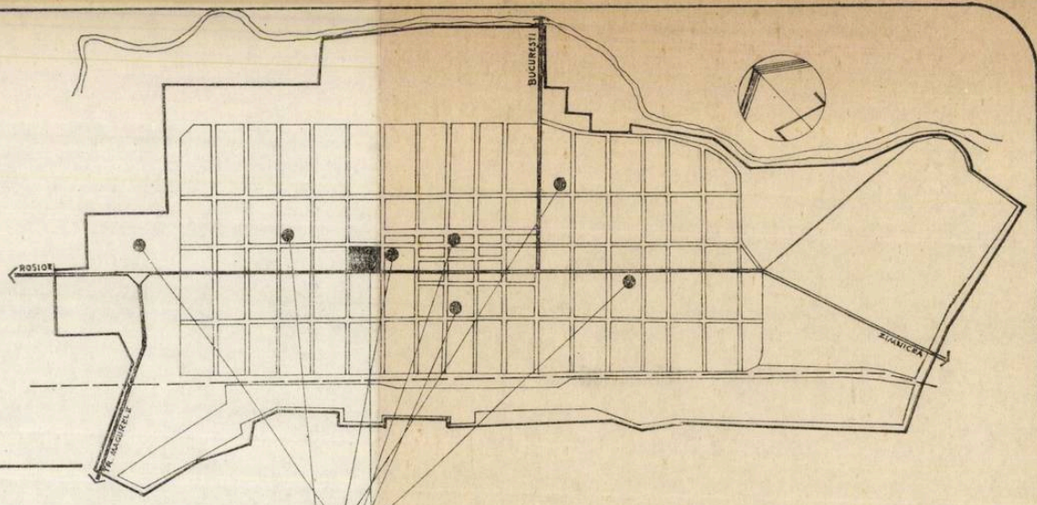
Structură, organizare, funcţionalităţi

a) *Nucleul* de bază al Complexului îl constituie *secţiile de producţie*, organizate şi dotate la un nivel superior de către întreprinderile din Alexandria şi din alte localităţi ale judeţului Teleorman. Numărul secţiilor — şase în etapa iniţială — se va mări pe măsura dezvoltării Complexului şi în funcţie de cerinţele de cadre în diferitele ramuri ale producţiei. Secţia „Mijloace moderne de învăţămînt" se va ocupa, de pildă, de producerea de prototipuri pentru modernizarea procesului de învăţămînt, de asigurarea condiţiilor ergonomice în şcoală (bancuri de lucru pentru atelierul-şcoală cu funcţii polivalente, bănci, scaune, mese de lucru, dotarea laboratoarelor şi cabinetelor în lumina acestor cerinţe). Întreprinderile patronatoare îndrumează direct secţiile (dotare, organizare, personal). Întreaga activitate de producţie în secţii se desfăşoară pe bază de contract, cu plan de producţie etc.

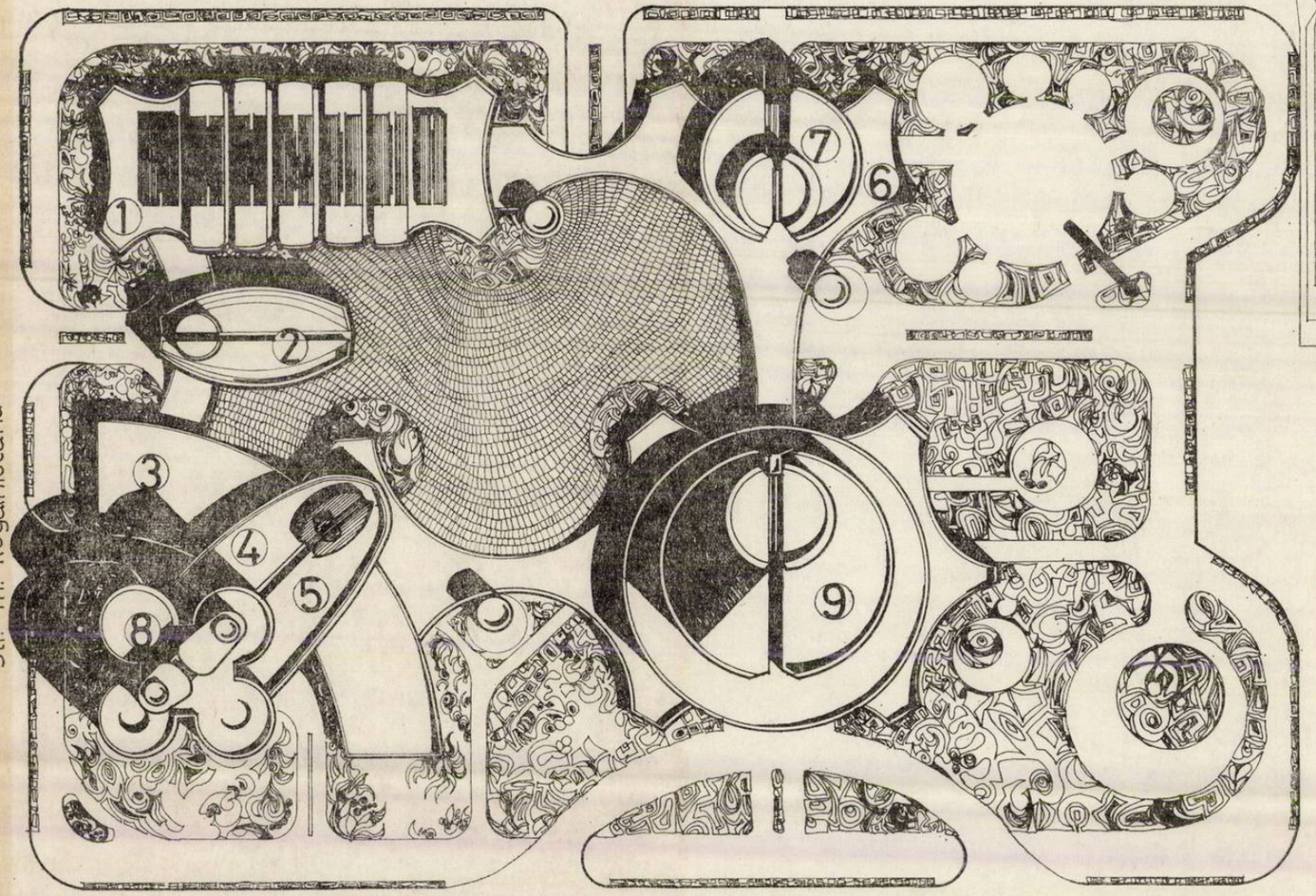
EXPERIMENT:

"COMPLEX SCOLAR INTEGRAT PENTRU PREGATIREA TEHNICO - PRODUCTIVA„

oras alexandria - judet teleorman



str. libertatii



str. m. kogalniceanu

str. dunarii

PLAN SITUATIE

PLAN ORAS ALEXANDRIA

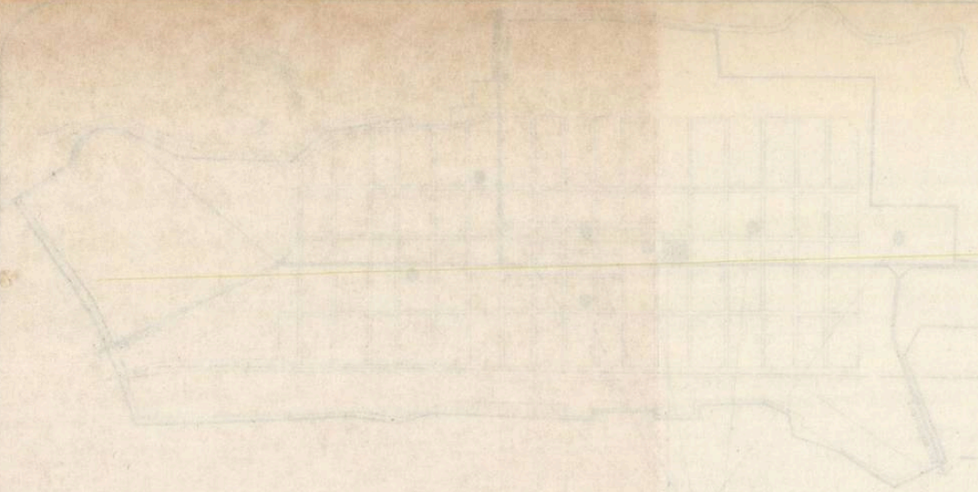
- amplasament complex integrat

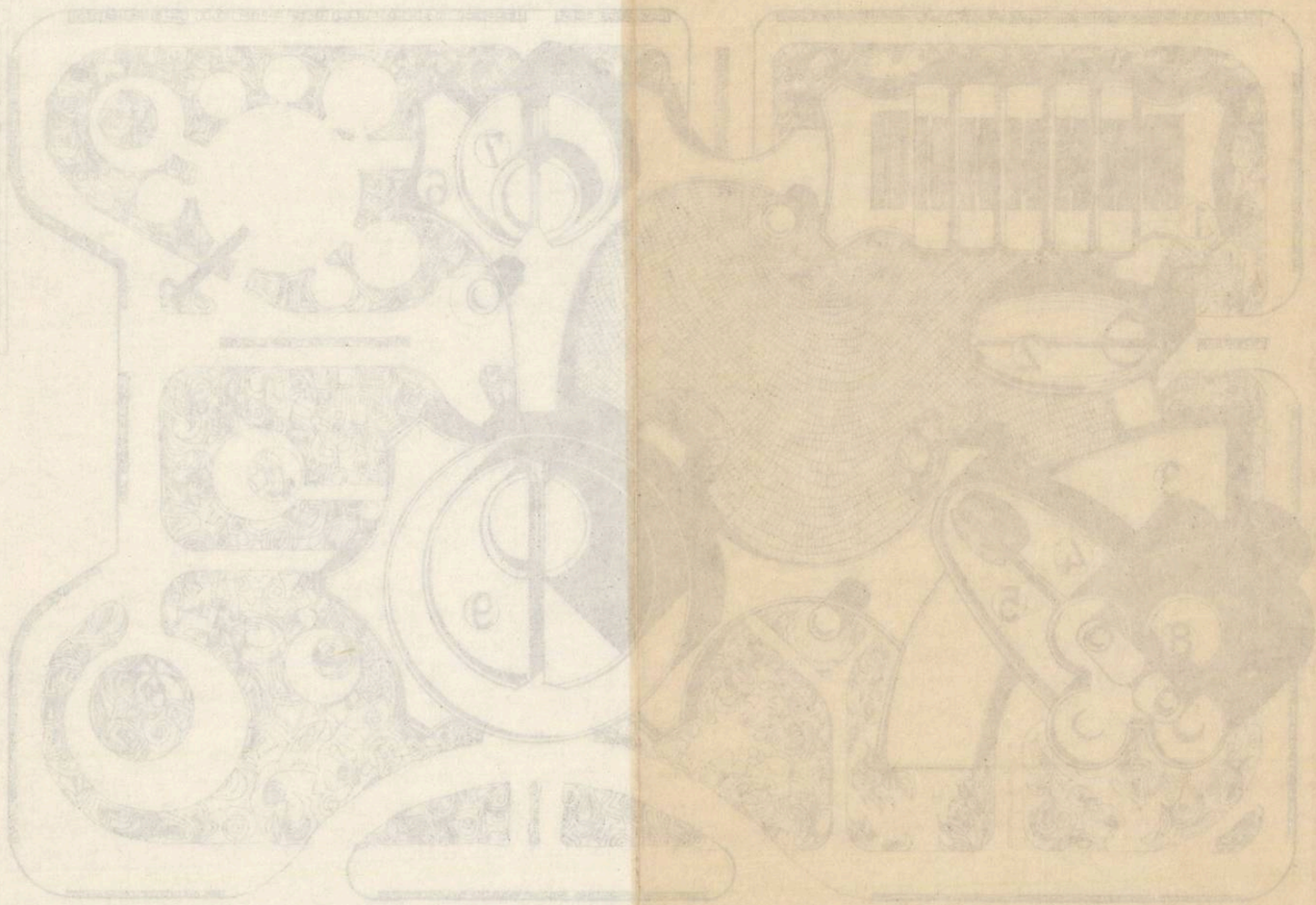
SATELITII COMPLEXULUI

- scoala generala 1
- scoala generala 2
- scoala generala 3
- scoala generala 4
- scoala generala 5
- scoala generala 6
- liceul 2

LEGENDA

1. sectii de productie
2. sala polivalenta (educatie tehnologica)
3. cabinete de stiinte sociale, biologie aplicata, agricultura, fizico-chimice, matematica.
4. cercuri pentru elevi si pionieri
5. cabinetul judetean de orientare scolara si profesionala
6. gradinita
7. casa pionierilor
8. casa corpului didactic
9. sala polivalenta (educatie fizica)





În cadrul Complexului este prevăzută o *sală polivalentă* cu funcții integrative, care deservește toate secțiile de producție. Aici elevii își însușesc elemente ale culturii politehnice, își exersează unele calități mentale, în vederea pregătirii lor pentru muncă. Un rol important în pregătirea elevilor îl vor avea o serie de mijloace speciale de instruire și educare, între care : desenul tehnic, demonstrații prin filme, televiziune, diapozitive, explicarea proceselor tehnologice. Tot în această sală au loc concursuri, dezbateri pe teme tehnice, cu privire la organizarea muncii în întreprinderi etc. Sala este deschisă nu numai elevilor, ci și părinților acestora, specialiștilor etc. De exemplu, la realizarea unor prototipuri moderne de aparatură de predare în învățămînt pot participa colective largi.

b) În cadrul Complexului funcționează *cabinete* pentru științele sociale, biologie aplicată, agricultură, fizico-matematici, precum și *cabinetul județean de orientare școlară și profesională.* Aici se organizează testări individuale și colective ale aptitudinilor, intereselor, înclinațiilor elevilor etc. Este prevăzută și o sală de „Brain-storming", în care se vor pune, în discuție liberă, diferite probleme de tehnică, de perfecționare a unor aparate și mecanisme, de sporire a productivității muncii în Complex, de educație tehnică a elevilor etc. Dacă aci se vor *ivi* idei noi, îndrăzneție, în sala polivalentă se vor *exersa,* iar în secțiile de producție se vor *aplica.*

c) *Cercuri tehnice* pentru elevi și pionieri.

d) Sînt asigurate aci și condițiile necesare pentru organizarea unor *acțiuni cu caracter de masă :* schimburi de experiență, instructaje, expoziții etc.

e) Complexul școlar va îndeplini și funcția de pregătire și perfecționare a cadrelor didactice, atît a maiștrilor-instructori, cît și a celorlalți profesori, care prin activitatea lor contribuie direct la formarea multilaterală a personalității elevilor.

În ansamblul său, Complexul asigură — pentru un număr de 1 000 elevi inițial și pentru 3 000 de elevi în perspectiva anului școlar 1976/1977 — o gamă largă de activități, începînd de la grădiniță și pînă la terminarea liceului, cînd elevii primesc un atestat în vederea încadrării într-un loc de muncă.

4. *În perspectivă,* în cadrul Complexului va funcționa și Casa corpului didactic, centru metodic județean pentru întreaga arie de pregătire a profesorilor. Se vor mai construi : o sală sportivă cu funcții multiple, o grădiniță pentru copii, un internat și o sală de mese pentru 300 persoane, avînd în vedere că în viitor Complexul își va extinde activitatea și pe timpul verii, nu numai pentru elevii din Alexandria, ci și din alte localități.

Ținînd seama de sarcinile trasate de partid școlii noastre, de a deveni „și unitate de producție", în perspectivă Complexul va îndeplini și funcția de centrală, avînd rolul de organizator și îndrumător al producției școlare (în prima etapă la nivelul atelierelor școlare-microîntreprinderi, care vor constitui sateliții Complexului și apoi la nivelul întregului județ).

5. Apreciem că soluția propusă de noi prezintă următoarele avantaje :

a) corespunde indicațiilor date de conducerea partidului privind contribuția școlii de cultură generală la pregătirea forței de muncă din țara noastră (pe baza muncii desfășurate în Complex se creează o premisă reală și eficientă pentru atestarea absolvenților de liceu, treapta I și II într-o anumită profesiune) ; întreprinderile patronatoare au o sursă reală de forță de muncă ; aci se pot organiza cursuri speciale pentru elevii dotați în domeniul tehnicii ; cursuri postliceale pentru elevii nereușiți în învățămîntul superior, în vederea atestării lor într-o meserie etc.

b) secțiile de producție ale Complexului vor fi organizate la un nivel tehnic superior, ca linii tehnologice asemănătoare celor din producție. În felul acesta elevii se vor apropia de tehnica modernă, de procesele de producție corespunzătoare acesteia, contribuind — pe măsura puterilor lor — la realizarea unor sarcini de producție, deci la sporirea potențialului economic al patriei noastre.

c) se realizează astfel o concentrare și o perfecționare a organizării și desfășurării activităților tehnico-productive (se înlătură dispersarea de utilaje, cadre didactice etc.).

d) în ansamblul său, Complexul permite organizarea și desfășurarea simultană a activităților practice în cercuri, laboratoare, cabinete și secții de producție, fapt care duce la realizarea unei activități multilaterale, integrate de educație prin muncă și pentru muncă.

e) cabinetul de orientare școlară și profesională, desfășurîndu-și activitatea direct în cercuri și secțiile de producție, are posibilitatea să depisteze inteligența și aptitudinile tehnice ale elevilor și să contribuie nemijlocit la orientarea judicioasă a acestora spre activități corespunzătoare (aci se au în vedere în triadă : *cerințele economiei, aptitudinile elevilor, dorințele acestora).* În activitatea cabinetului de orientare școlară și profesională avem în vedere rezultatele cercetărilor noastre mai vechi în prospectarea forței de muncă, precum și metodologia deja stabilită în acest scop (Vezi *Cercetări cu privire la dinamica socio-economică a județului Teleorman și implicațiile ei în educație,* în volumul „Pregătirea pentru muncă — obiectiv al învățămîntului" 1971). Munca de educație pe întreg parcursul activității elevilor în Complex, de la grădiniță pînă la terminarea liceului, are în vedere corelarea acestor elemente multiple, în vederea unei orientări școlare și profesionale eficiente.

f) *complexul permite efectuarea unor cercetări experimentale integrate într-o largă arie de cuprindere.* Orientîndu-se spre sarcinile puse de partid școlii pentru viitorul plan cincinal și în perspectiva anilor 1980—1990 și chiar a anului 2000, întreaga activitate a Complexului se încadrează unor *cercetări experimentale de prospectologie,* cu largi deschideri de investigație a tuturor laturilor personalității umane. În sinteză această soluție urmărește să aplice în practică indicațiile de partid privind integrarea *cercetare-învățămînt-producție.*

Întrucît modelul experimental pe care îl preconizăm este, desigur, perfectibil, orice sugestii în acest sens le considerăm deosebit de utile, mai ales în această fază de precizare a structurilor și funcționalităților acestui model.

CORELAȚIA DINTRE DIMENSIUNILE INTELECTUALE ȘI CELE DE PERSONALITATE ÎN CREATIVITATEA TEHNICĂ A ELEVILOR

FILIMON TURCU

Pentru a se ajunge la o atitudine activ-creativă în orice meserie, în orice loc de muncă, trebuie să li se dezvolte elevilor dimensiunile intelectuale și cele de personalitate ale creativității. Un produs tehnic, caracterizat prin originalitate și valoare socială, se realizează prin conlucrarea tuturor componentelor intelectiv-cognitive. Dinamica specifică a intelectului tehnic constă într-o relație bazată pe transferuri permanente și reciproce dintre idee-imagine și acțiunea efectivă, între proiectul mental și realizarea practică. Dimensiunile de personalitate ale creativității sînt legate nemijlocit de procesele motivaționale și afective. Între aceste dimensiuni, atitudinile creative se situează pe axul principal. Atitudinea creativ-tehnică înseamnă relație și poziție specială față de obiectul tehnic. Această atitudine are o structură complexă. Una dintre trăsăturile ei de bază este transformabilitatea care se dezvăluie — în planul mental — în dinamica a două operații și în același timp particularități fundamentale : raționamentul analogic și mobilitatea sau plasticitatea imaginilor creativ-tehnice.

Unele cercetări efectuate, de exemplu, pe artişti şi oameni de ştiinţă (de către Holland, Barron, Jackson) au arătat că între performanţele la testele care vizau dimensiuni intelectuale şi între răspunsurile subiecţilor adulţi la chestionarele de interese (care se adresau unor trăsături de personalitate) există o corelaţie înaltă. Avînd în vedere aceste date, precum şi propriile noastre cercetări anterioare, în investigaţia de faţă pornim de la ipoteza că astfel de corelaţii înalte există şi între dimensiunile intelectuale şi cele de personalitate ale creativităţii existente la elevi, adică la subiecţi creativi în formare.

În cercetare am folosit două categorii de probe: unele care se adresau dimensiunilor intelectuale ale creativităţii şi altele care se adresau dimensiunilor de personalitate, în special calităţilor atitudinii creative a subiecţilor. Prima categorie a cuprins: proba A (întrebuinţările neobişnuite ale unor obiecte tehnice) care viza originalitatea; proba B (după J. P. Guilford, a urmărilor posibile ale unor situaţii de ordin tehnic) surprindea flexibilitatea; proba C (după Alex. Osborn, a întrebuinţărilor posibile ale unor obiecte tehnice) se adresa fluidităţii; proba D (am alcătuit-o prin selectarea a patru probleme tehnice din cartea *Aptitudinea tehnică* de Mihai Peteanu) surprindea capacităţile rezolutive, posibilitatea de a elabora diferite variante de rezolvare. Fiecare dintre probe avea cîte patru itemi.

A doua categorie de dimensiuni — atitudinea creativă — a fost studiată, de asemenea, prin următoarele patru probe: proba E viza atitudinea pozitivă faţă de perfecţionarea mecanismelor tehnice; proba F surprindea atitudinea faţă de complexitatea diferitelor aspecte ale activităţii tehnice; proba G privea atitudinea faţă de nou; proba H viza atitudinea faţă de original. Şi aceste probe aveau tot cîte patru itemi. Probele au fost aplicate pe un număr de 168 de subiecţi. Dintre ei, 100 erau elevi din anii II ai Liceului „Ion Neculce" din Capitală, care desfăşurau o activitate tehnică în cadrul atelierelor-şcoală. Dintre aceştia, pe baza rezultatelor obţinute am selecţionat 34 de elevi creativi (17 băieţi şi 17 fete), la care se referă datele din cuprinsul studiului. De asemenea, 34 (tot 17 băieţi şi 17 fete) au fost subiecţi neselecţionaţi din anii II ai Liceului nr. 2 din Alexandria (judeţul Teleorman). Pentru a putea efectua unele comparaţii, am aplicat probele respective şi unui număr de 34 ingineri şi tehnicieni (17 bărbaţi şi 17 femei) talentaţi de la Uzina metalurgică de material rulant din Roşiorii de Vede (tot judeţul Teleorman) şi de la Uzinele de utilaj chimic „Grivita Roşie" din Bucureşti *. Băieţii şi fetele din lotul neselecţionat au obţinut mediile cele mai mici la toate probele privind dimensiunile intelectuale (tabelul 1). Băieţii şi fetele din

Tabelul 1

Subiecţii	DIMENSIUNI INTELECTUALE					DIMENSIUNI ATITUDINALE				
	Proba A	Proba B	Proba C	Proba D	Media mediilor	Proba E	Proba F	Proba G	Proba H	Media mediilor
BĂIEŢI										
Elevi creativi	14,41	15,00	20,64	9,40	14,86	30,00	10,64	10,76	20,11	20,12
Ingineri şi tehnicieni creativi	17,76	16,05	17,64	10,64	15,52	30,35	10,76	10,82	10,47	20,10
Elevi neselecţionaţi	3,47	8,29	8,41	8,82	7,24	20,52	20,00	10,76	10,64	20,73
FETE										
Eleve creative	21,52	12,17	16,82	9,23	14,94	20,70	20,17	10,41	10,94	20,05
Inginere şi tehniciene creative	10,29	16,35	18,05	10,53	13,80	30,47	10,94	10,29	10,88	20,14
Eleve neselecţionate	3,47	9,00	9,29	8,29	7,50	20,94	20,29	10,58	10,82	20,15

* Aducem şi pe această cale mulţumiri tuturor tovarăşilor ingineri şi tehnicieni, femei şi bărbaţi, din uzinele citate, care şi-au făcut timp şi au avut amabilitatea şi răbdarea de a da răspunsuri la probele noastre.

lotul selecționat (creativ) însă și în special elevele creative au medii foarte mari la toate aceste probe. Inginerii și tehnicienii creativi de asemenea au medii mari.

Ce semnificație au rezultatele consemnate în tabelul 1? În primul rînd, se observă o departajare a elevilor (băieți și fete) creativi față de elevii (băieți și fete) neselecționați și totodată o apropiere a datelor obținute de ei de datele adulților creativi în ceea ce privește dimensiunile intelectuale. Aceasta pune în evidență natura comună a activității mentale creative și faptul că dimensiunile intelectuale avute în vedere sînt asemănătoare la cele două loturi de subiecți creativi (elevi și adulți). În adevăr, după rezultatele prezentate este dificil de susținut, de exemplu, că la inginerii și tehnicienii creativi (bărbați și femei) trăsăturile divergenței creative ar fi cu mult mai evoluate și s-ar manifesta într-un fel anumit.

Datele referitoare la calitățile atitudinii creative se grupează într-un mod asemănător. Mediile mediilor la subiecții creativi (băieți și fete) sînt relativ apropiate ca mărime și diferențele între ele nu sînt prea mari. În al doilea rînd, rezultatele din tabelul 1 aruncă o lumină asupra diferențelor dintre băieții creativi și fetele creative. Judecînd după aceste rezultate, putem susține că între băieții creativi și fetele creative nu există diferențe semnificative. Astfel de diferențe nu se pun în evidență nici între bărbații (adulți) creativi și între femeile creative. Nu s-ar putea susține, cum am fi tentați la prima vedere, că bărbații ar fi mai creativi decît femeile. La unele probe fetele (elevele) sau femeile (inginerele și tehnicienele) au rezultate chiar ceva mai bune decît bărbații. În tabelul 2 prezentăm coeficienții de corelație calculați pe rezultatele la itemii din cadrul tuturor probelor.

Tabelul 2

Itemii și probele	1A				2A				3A				4A			
	1E	1F	1G	1H	2E	2F	2G	2H	3E	3F	3G	3H	4E	4F	4G	4H
Corelația	0,71	0,62	0,59	0,61	0,53	0,85	0,80	0,61	0,58	0,49	0,56	0,68	0,73	0,60	0,55	0,87
Itemii și probele	1B				2B				3B				4B			
	1E	1F	1G	1H	2E	2F	2G	2H	3E	3F	3G	3H	4E	4F	4G	4H
Corelația	0,53	0,71	0,51	0,67	0,43	0,75	0,51	0,57	0,64	0,72	0,74	0,80	0,72	0,55	0,59	0,78
Itemii și probele	1C				2C				3C				4C			
	1E	1F	1G	1H	2E	2F	2G	2H	3E	3F	3G	3H	4E	4F	4G	4H
Corelația	0,50	0,47	0,63	0,75	0,77	0,64	0,81	0,84	0,72	0,63	0,71	0,69	0,88	0,80	0,73	0,66
Itemii și probele	1D				2D				3D				4D			
	1E	1F	1G	1H	2E	2F	2G	2H	3E	3F	3G	3H	4E	4F	4G	4H
Corelația	0,81	0,72	0,51	0,46	0,64	0,69	0,48	0,67	0,75	0,76	0,80	0,72	0,60	0,53	0,44	0,55

* Cifrele reprezintă itemii; literele semnifică probele

Itemul 1 din proba A (1 A — întrebuințările neobișnuite ale menghinei) corelează cel mai puternic (coeficient de corelație 0,71) cu itemul 1 din proba E (1 E — atitudinea față de mașinile-unelte perfecționate). Itemul 2 din proba A (2 A — întrebuințările neobișnuite ale ciocanului) corelează semnificativ (coeficient 0,85) cu itemul 2 din proba F (2 F — atitudinea față de complexitatea obiectelor și fenomenelor tehnice). O corelație înaltă găsim și între itemul 3 A (întrebuințările neobișnuite ale unui bec electric) și itemul 3 H (atitudinea față de utilajele noi și originale). Itemul 4 A (întrebuințările neobișnuite ale unei bare metalice) și itemul 4 H (atitudinea față de construcții sau utilaje noi și originale) corelează puternic semnificativ (coeficient 0,87). Observăm că toți itemii de la proba A

(dimensiuni intelectuale) corelează destul de bine cu itemii din toate probele care surprind dimensiuni de personalitate, coeficienții de corelație respectivi fiind cuprinși între 0,49 (3A—3F) și 0,87 (4A—4H).

Itemii din proba B corelează, de asemenea, cu toți itemii din cadrul probelor destinate însușirilor atitudinale. Aici coeficientul de corelație cel mai mic este de 0,43 (2 B — urmările posibile ale întreruperii de curent electric pentru o uzină 2 E — atitudinea față de perfecționarea unui proiect tehnic), iar cel mai mare este de 0,80 (3 B — consecințele defectării unui strung — 3 H — atitudinea față de utilajele noi și originale). Alți coeficienți mai importanți la acest grup de itemi sînt cei între 1 B și 1 H, între 2 B și 2 F și între 4 B și 4 H. Corelațiile itemilor de la proba C se întind pe un registru similar, și anume, de la 0,47 (între 1 C — întrebuințările posibile ale fierului și 1 F — atitudinea față de mașinile-unelte complexe) la 0,88 (între 4 C — întrebuințările posibile ale unei bucăți de sîrmă și 4 E — atitudinea față de asimilarea de informații tehnice). Coeficienții de corelație de la itemii probei D cu itemii probelor de atitudine se cuprind între 0,44 (4 D — principiul vaselor comunicante și 4 G — atitudinea față de dispozitive tehnice noi și moderne) și între 0,81 (1 D — echilibrul unei bare de lemn de capetele căreia erau fixate niște greutăți și 1 E — atitudinea față de mașinile-unelte perfecționate). În general, coeficienții de corelație din tabelul 2 pun în evidență existența ca atare a corelației între itemi și faptul că aceste corelații sînt destul de mari.

Tabelul 3

Probele	A¹ E²	A¹ F	A¹ G	A¹ H	B E	B F	B G	B H	C E	C F	C G	C H	D E	D F	D G	D H
Elevi creativi	0,67	0,69	0,58	0,75	0,81	0,89	0,72	0,85	0,67	0,42	0,48	0,51	0,83	0,91	0,78	0,93
Inginieri și tehnicieni creativi	0,69	0,47	0,45	0,39	0,71	0,44	0,46	0,61	0,73	0,64	0,51	0,46	0,52	0,49	0,37	0,52
Elevi neselecționați	0,21	0,40	0,19	0,36	0,43	0,12	0,51	0,17	0,30	0,26	0,11	0,17	0,22	0,34	0,22	0,15

A¹, B, C, D reprezintă probele care vizau dimensiunile intelectuale
E², F, G, H constituie probele care surprindeau calitățile atitudinale

În tabelul 3 prezentăm intercorelațiile între rezultatele la cele două categorii de probe, care sînt în măsură să contureze mai bine răspunsul la problema pe care ne-am pus-o. O privire generală asupra coeficienților de corelație respectivi conduce la observația că rezultatele obținute corelează foarte bine la elevii și adulții creativi. De asemenea, ele corelează și la subiecții neselecționați. Numai că la aceștia din urmă corelațiile nu sînt mari. Coeficienții respectivi sînt destul de mici, ceea ce atestă mai curînd noncorelația dintre rezultatele la cele două categorii de probe. La elevii creativi proba A din cadrul dimensiunilor intelectuale corelează semnificativ cu probele de personalitate. De exemplu, cu proba F (atitudinea față de obiectele tehnice complexe) corelația este de 0,69, iar cu proba H (atitudinea față de original) corelația este și mai mare — 0,75. Tot la subiecții creativi proba B corelează cu probele de atitudine chiar ceva mai bine decît proba A. Astfel, corelația cu F este de 0,89 (puternic semnificativă), cu proba H de 0,85, iar cu E de 0,81. La acești subiecți proba C are însă corelații mai mici cu probele de atitudine : 0,67 cu E, 0,42 cu F, 0,48 cu G și 0,51 cu H. În același timp la proba D vom găsi coeficienți de corelație mai mari : 0,83 cu E, 0,91 cu F, 0,78 cu G și 0,93 cu H (corelații puternic semnificative).

Coeficienții de corelație găsiți pentru inginerii și tehnicienii creativi sînt tot semnificativi. La acest lot de subiecți, însă, cel mai mare coeficient de corelație este de 0,73 și îl găsim la proba C (dimensiuni intelectuale) în corelație cu proba E (dimensiuni atitudinale). Se impune și o observație de ansamblu : la elevii creativi coeficienții de corelație la probele A, B și D sînt mai mari decît la adulții creativi, ceea ce se explică, probabil, printr-o mai mare mobilitate imaginativă. De asemenea, sînt mai mari decît la elevii neselecționați (la aceștia coeficienții de corelație sînt foarte mici ; cel mai mare este de 0,51 — proba B cu G). Astfel, rezultatele la care am ajuns arată că și la elevii creativi (nu numai la adulții creativi) probele vizînd dimensiuni intelectuale corelează cu probele vizînd dimensiuni de personalitate (atitudinale). Corelațiile găsite sînt semnificative.

Creativitate înseamnă, în primul rînd, gîndire independentă și creatoare. Elevul creativ se caracterizează prin spirit de independență în muncă, printr-o gîndire ce se desfășoară pe traiectorii întinse, fără bariere de ordin cognitiv. Cunoscînd acest fapt, maiștrii-instructori pot lua măsuri pentru ca activitatea în atelier să necesite și frămîntare intelectuală, să-i determine pe elevi să muncească gîndind cum ar putea executa mai bine produsul respectiv, cum l-ar putea perfecționa, eventual cum s-ar putea efectua un altul mai bun, dar care să servească aceloraşi scopuri productive.

Cultivarea curiozității cogntitive și a interesului elevului pentru activitatea tehnico-productivă trebuie să stea în centrul preocupărilor cadrelor didactice. Una dintre modalitățile cele mai eficiente pentru realizarea acestui obiectiv constă în explicarea, în mai mare măsură decît se face, a importanței și semnificației sociale a operației care se execută sau a „reperului", a produsului de care fabrica, uzina ori, în mod nemijlocit, consumatorii au nevoie. În acest punct educația creativității se întîlnește cu educația prin muncă și pentru muncă și depinde de maistrul-instructor să realizeze și această întîlnire și relație.

Corelațiile prezentate ne îngăduie să susținem că intervenția pedagogică optimală se poate realiza atît în legătură cu dimensiunile intelectuale, cît și cu cele atitudinale. Atitudinea creativă are un specific al ei, cunoscut în literatura de specialitate, și anume, tendința de a considera faptele, datele, evenimentele generale, comune și familiare ca fiind încă necunoscute și tendința de a considera ca lucruri obișnuite faptele, datele și evenimentele noi. Aceste tendințe atitudinale stimulează dimensiunile intelectiv-cognitive ale creativității și, în mod special, gîndirea divergentă și imaginația creativă.

Atitudinea creativă nu este totuna cu atitudinea pozitivă în general, dar în procesul educativ se poate porni de la această atitudine. Nu toți elevii care lucrează în atelierele școlare au și aptitudini superioare pentru o ramură sau alta a tehnicii. Dar simplele atitudini pozitive pot constitui puncte de pornire în formarea și dezvoltarea atitudinilor autentic creative. De aceea, profesorii de fizică, chimie, maiștrii-instructori cînd observă la elevi elemente ale atitudinii pozitive față de electrotehnică etc., este recomandabil să se sprijine pe ele și să urmărească îndeaproape transformarea lor în componente creative ale atitudinii, cum sînt : atitudinea deschisă față de perfecționarea obiectelor tehnice, atitudinea pozitivă fată de mecanismele complexe, față de nou în tehnică, față de original.

Înființarea Laboratorului județean de orientare școlară și profesională, care va funcționa în cadrul Complexului școlar integrat din Alexandria, în vederea pregătirii prin muncă și pentru muncă a elevilor, creează o bază experimentală eficientă pentru lărgirea investigațiilor noastre științifice în problematica creativității tehnice a elevilor.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

MICROSOCIOLOGIA COLECTIVULUI DE ELEVI *

Este valoroasă intenția Editurii didactice și pedagogice de a contribui la procesul de modernizare a învățămîntului românesc prin publicarea unor lucrări (Matei Nicolae, *Sociabilitatea și temeiurile ei morale în colectivele școlare*, 1973 ; N. Radu și colab., *Teoria grupurilor și cercetarea colectivelor școlare*, 1974) care să deschidă o nouă perspectivă de analiză a proceselor școlare : *perspectiva psihosocială* responsabilă de explicarea mecanismelor dezvoltării și integrării sociale a personalității elevilor, a grupurilor, comunităților și instituțiilor școlare. Pe această linie se înscrie și cartea lui Ioan Nicola care tratează, teoretic și experimental, unul din aspectele psihosociale principale ce caracterizează orice grup școlar și condiționează din punct de vedere psihosocial și social esența sa formativă : *relațiile interpersonale*.

Ceea ce aduce nou această lucrare și ceea ce de fapt reprezintă contribuția originală a autorului este un nou procedeu de analiză și interpretare formalizată, statistico-probabilistică a indicilor sociometrici ce caracterizează relațiile interpersonale : expansiunea socioafectivă, incluziunea socială etc. Acest procedeu autorul îl denumește *procedeul cadranelor*, prin intermediul lui reușind să obțină în mod operațional date referitoare la poziția unui elev în grupul din care face parte, la sensul evoluției lui în acest grup din punct de vedere sociometric etc. Astfel, procedeul cadranelor apare ca o tehnică ce dezvoltă și completează *tehnica sociomatricei*.

Esența acestui procedeu constă în distribuția alegerilor și respingerilor interpersonale ce se produc într-un grup în cele patru cadrane ale axelor ortogonale, în funcție de raporturile de intensitate dintre elevi și grup astfel : a) în primul cadran sînt localizați acei elevi a căror simpatie față de colectiv este scăzută, în timp ce simpatia colectivului față de ei este ridicată ; b) cadranul al II-lea cuprinde acei elevi caracterizați prin simpatia scăzută atît a lor față de colectv, cît și a colectivului față de ei ; c) în cel de-al III-lea cadran apar elevii care manifestă simpatie intensă față de colectiv fără însă ca acest lucru să se producă și din partea colectivului ; d) al IV-lea cadran include elevii care simpatizează și sînt cei mai simpatizați de către colectiv.

Pornind de la această distribuție, autorul întreprinde analiza structurilor de relații interpersonale ce apar și este posibil să apară într-un grup, analiza dinamicii alegerilor și respingerilor, a percepției relațiilor interpersonale, a motivației lor etc. Un loc important în această analiză este acordat aspectului formativ al relațiilor interpersonale, aspect pe care autorul îl tratează prin intermediul experimentului acțional-ameliorativ, destinat să ducă la progresul interpersonal.

Cu toate acestea, lucrarea prezintă o serie de carențe ca de pildă : titlul lucrării nu exprimă decît parțial conținutul ei ; autorul face o paralelă forțată între Makarenko și Lewin, uitînd faptul că activitatea lui Lewin se apropie mai mult de cea a lui Moreno ; unele capitole sînt prea redundante, iar dacă s-ar fi renunțat la ele, lucrarea ar fi avut de cîștigat ; relațiile interpersonale sînt tratate într-un sens limitat, ignorîndu-se faptul că ele contribuie în primul rînd la formarea dimensiunilor interpersonale ale personalității ; procedeul propus de autor prezintă, în primul rînd, un interes științific, fiind destul de dificil, prin felul în care este conceput, ca să devină o practică curentă în școală.

Aceste observații nu alterează valoarea generală a lucrării. dar este bine ca ele să stea în atenția cititorului, cadru didactic, căruia în primul rînd i se adresează această carte.

PAVEL MUREȘAN

INCURSIUNI ÎN PSIHOLOGIA LUPTEI **

Autor cunoscut prin numeroase lucrări din domeniul psihologiei și pedagogiei militare, doctor în filozofie, C. Atanasiu este prezent în cîmpul cercetării științifice printr-un studiu recent pe temeiul experienței sale de ostaș.

Prin extensiunea problematicii cărții, incursiunile în domeniul psihologiei luptei pot fi considerate tot așa de bine și în domeniul pedagogiei în general. Această cercetare oferă o seamă de elemente viabile mai ales pentru pedagogia modernă a integrării. Astfel, capitolul *Integralitatea ostășească* conține idei privitoare la factorii integrării la viața ostășească, la aspecte ale integrării ostășești și la problema personalității, determinări psihologice pentru comandantul de grupă, optimizarea acțiunii, inteligență și intuiție (p. 46—64). Pentru realizarea procesului de integrare, autorul acordă o importanță specială aptitudinilor. Dacă este vorba despre o persoană ce are un „cumul de însușiri care pot fi dezvoltate ulterior sau dobîndite din exercitatea funcțiilor civile" (p. 46), atunci integrarea acestor apti-

* Ioan Nicola, *Microsociologia colectivului de elevi*, E.D.P., București, 1974. 231 p.

** General-maior (r) dr. Const. Atanasiu, *Incursiuni în psihologia luptei*, Editura militară, București, 1974.

tudini în unitatea personalității ca ostaș cere o pregătire, tact pedagogic.

În aplicațiile pe teren, în fond adevărata școală practică a integrării, autorul propune folosirea unor asemenea metode care cer (executantului) o anumită atitudine creatoare, autorul arătîndu-se adept al unei orientări moderne, legate de școala pedagogică activă.

Lucrarea acordă importanță antrenamentului ca mijloc al integrării, dar în același timp îl relevă și ca scenă a sensibilizării omenești cu mare eficiență în luptă. Se cere o cultivare a minții nu prin învățare mecanică și seacă reproducere a cunoștințelor, ci printr-o asimilare a lor, pentru ca specificul personal să fie prezent în fața oricărei situații noi. Este o cerință de care se ține cont de-a lungul întregii cărți. Nerealizarea acestei atitudini creatoare prejudiciază potențialul energetic al combatantului. Pregătirea, oricît de complexă, impune dominația elementelor științifice. Activismul pedagogic la edificarea personalității are în vedere ca o anumită autoexigență să se producă înainte ca ea să fie impusă. În acțiunea de pregătire, pedagogul urmărește o dezvoltare a totalității ființei.

Unele concepte ale științei contemporane, ca acelea de model, structură etc., în tratarea problemelor empatiei, stress-ului, traumelor psihice, oboselii etc., au pondere în conținutul cărții. În aspectul pedagogic, caracterul practic al lucrării concordă cu concepția axată, în esență, pe triada : *antrenament* (conceput într-un cîmp de pedagogie cu largi implicații socio-psihologice) — *deprindere* — *integrare*.

În capitolul inițiativei, cercetată în contextul misiunii de luptă, autorul consideră că aceasta constituie un factor determinant al finalizării optime și susține că „dezvoltarea inițiativei individuale și de masă devine un imperativ categoric al zilelor noastre" (p. 124).

Din cartea lui Constantin Atanasiu am reținut valoroasa contribuție la pedagogia integrării, care nu are nimic de-a face cu uniformizarea entropică. În al doilea rînd, am mai reținut o judicioasă sinteză între experiența personală de ostaș combatant și cea de pedagog militar, cu un larg orizont științific, în care își dau întîlnire datele specialității și elementele umanismului socialist, îmbinate cu un cald patriotism.

LEON ȚOPA

REVISTA „SOVETSKAIA PEDAGOGHIKA"

Primele trei numere ale revistei „Sovetskaia pedagoghika" continuă o veche tradiție a stilului general în care este concepută redactarea ei. Este vorba, în primul rînd, de faptul că revista deschide larg coloanele ei pentru a explica cititorilor problemele de politică școlară ale statului sovietic, scoțînd în relief sarcinile ce decurg din aceasta pentru diferitele etape ale vieții școlare. Cum este și firesc, revista urmărește cu consecvență să lărgească cultura pedagogică a cadrelor didactice, făcîndu-le cunoscute progresele pe care le realizează cercetarea, în eforturile ei de a impune gîndirea pedagogică ca un domeniu independent de reflecție teoretică (reținem în această ordine de idei articolul *Analogia și axiomatica* de V. G. Boltranschi din numărul 1, precum și *Coordonație și informație* de V. S. Grikov din numărul 2 al aceleiași reviste).

În același timp, își oferă paginile dezbaterilor și studiilor diferiților specialiști în problemele de educație. Menționăm în această privință referatele conducătorilor de secții ale conferinței pedagogilor din țările socialiste cu tema *Formarea personalității multilateral dezvoltate — sarcina sistemului de învățămînt din țările socialismului*, apărute în numărul 2 al aceluiași an.

Unul din studiile care reține în mod deosebit atenția este cel al lui E. Kabanova-Meller, *Mijloacele muncii didactice și clasificarea lor*, din numărul 2 al revistei. Autoarea încearcă să introducă mai multă rigoare într-un domeniu controversat, chiar cînd este vorba de însăși determinarea noțiunii de mijloc didactic, atît de prezent în activitatea curentă a pedagogului și elevului.

Un factor decisiv în acțiunea de modernizare a școlii pentru care revista militează cu consecvență este personalitatea profesorului. De aceea, nu este deloc întîmplător că în primele două numere ale revistei mai multe articole se întorc din nou la tema cu privire la procesul de formare a pedagogului cu o atitudine creatoare față de procesul instructiv-educativ. Spiritul general al acestor articole — în mod special al celui semnat de V. A. Slotenin *Formarea personalității creatoare a viitorului profesor* din numărul 1/1975—este că profesorul, ca și oricare cercetător, trebuie să-și conceapă activitatea după regulile generale ale căutării euristice. De aici și o serie de implicații care obligă ca problema formării pedagogilor să fie abordată tot într-o manieră creatoare.

Într-o tratare aproape total tematică apare numărul 3 al revistei „Sovetskaia Pedagoghika". Problema centrală care stă în atenția redacției este cea cu privire la învățămîntul politehnic și la educația prin muncă. Cele mai multe din articolele consacrate acestei probleme menționate mai sus au în vedere să sublinieze potențialul diferitelor obiecte de învățămînt în direcția realizării învățămîntului politehnic și a educației prin muncă.

Menționăm inițiativa redacției de a inaugura, începînd cu nr. 1/1975, rubrica intitulată „În întîmpinarea celei de-a 30-a aniversări a victoriei Uniunii Sovietice în Marele Război pentru Apărarea Patriei", cuprinzînd articole interesante, cu o bogată tematică educativă ca de exemplu : *Organizarea muncii instructiv-educative în școală în perioada Marelui Război pentru Apărarea Patriei*, de S. A. Cernik (nr. 1/1975), *Organizația pionierilor în anii Marelui Război pentru Apărarea Patriei* de V. V. Lebedinski (nr. 2/1975), *Marele Război pentru Apărarea Patriei în creația copiilor* de N. P. Staroselțeva (nr. 2/1975).

BERNARD GRIGORIU

Tiparul executat sub cd. 1019 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, București
Republica Socialistă România

Lei 5

T 4073

revista de pedagogie

ANUL XXIV

6

IUNIE
1975

INSTITUTUL
DE
ȘTIINȚE PEDAGOGICE

- IUL. 2005 IUL. 201

97

REVUE DE PÉDAGOGIE
Nr. 6/1975

Iulian Nica • Aspects psycho-pédagogiques de la relation professeur — élève. • **Constantin Pufan** — Le non-conformisme et les déviations comportamentales à l'âge de l'adolescence • **Elena Potorac** et **Maria Itu** — Le rapport entre les aspirations et les réalisations professionnelles d'un groupe d'adolescents • **Emil Bâldescu** — Le rôle du professeur en vue de la liquidation de la surcharge des élèves • **Ileana Rus** — L'assimilation de la notion de fonction par l'instruction programmée • **Cezar Căşeriu** — L'effet des modèles et du modélage aux leçons de biologie • **Ion Petcu** — Moyens de réalisation de la problématisation dans l'enseignement de la géographie • **Andrei Novak** — La relation entre la demande et l'offre d'éducation — indicateur de l'efficience de l'enseignement • **Florin Barbu** — La perception visuelle des consonnes de la langue roumaine par les élèves sourds • **Titus Nițu** — Le programme de l'école à tiers temps, comme forme importante d'amélioration du processus instructif-éducatif • **Teodor Novac** — L'activité dans l'école à tiers temps • **Paraschiva Ciulianu** — La formation des habitudes de représentation symbolique de l'espace géographique dans les premières classes • **Florian Biolănescu** — L'introduction de l'enfant dans le spécifique de l'activité des pionniers • **Gheorghe Fleancu** — Le rôle de l'activité des pionniers dans la formation du climat socio-affectif dans les classes d'enfants écoliers • **Tadeusz I. Wiloch** — Le modèle de l'école à tiers temps • **Eberhard Wagner** — Contre le manque de reflexion et du préjugé • **Victor Țircovnicu** — Le professeur Anghel Manolache à sa 70-ème anniversaire • **Livres — Idées.**

REVIEW OF ÉDUCATION
No.6 /1975

Iulian Nica, Psychopedagogical Aspects of Teacher — Pupil Relationship • **Constantin Pufan,** Nonconformity and Behaviour Disturbances to Adolescence • **Elena Potorac** and **Maria Itu,** The Ratio between the vocational Aspirations and Achievements of a Group of Adolescents • **Emil Bâldescu,** The Part of the Teacher in the Elimination of Pupils' Overcharge • **Ileana Rus,** The Acquisition of the Concept of Function by Programmed Instruction • **Cezar Căşeriu,** The Effects of Models and Modelling in Biology Classes • **Ion Petcu,** Means of Achieving Problematization in Teaching Geography • **Andrei Novak,** Relatioship between the requirements and offer of education — an index of educational eficiency • **Florin Barbu,** Visual Perception of the Romanian consonants by the deaf pupils • **Titus Nițu,** School extended timetable as an important way of improving the training-educational process • **Teodor Novac,** The Activity in the extended timetable School • **Paraschiva Ciulianu,** The Formation of the Habits of Symbolic Representation of the Geographie space in the primary classes • **Florian Biolănescu,** The introduction of the child in the specificity of Pioneers Activity • **Gheorghe Fleancu,** The Part of Pioneers in the Formation of Socio-Affective Background in the Houses of School Children • **Tadeusz I. Wiloch,** The Model of Extended Timetable School • **Eberhard Wagner,** Against the Lack of Thought and of Prejudice • **Victor Țircovnicu,** Professor Anghel Manolache at his 70th Aniversary • **Books — Ideas.**

CONSILIUL DE CONDUCERE AL REVISTEI DE PEDAGOGIE

Prof. NICOLAE ANDREI, prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BĂRSĂNESCU, prof. univ. dr. VASILE BUNESCU, conf. univ. dr. IOAN CERGHIT, învăț. PARASCHIVA CIULIANU, prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, prof. EMILIA CONSTANTINESCU, prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, prof. dr. EMILIAN DIMITRIU, prof. VALENTINA FILIPESCU, lector univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA, prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE, prof. GEORGE NESTOR, conf. univ. dr. IULIAN NICA, prof. univ. dr. TRAIAN POP, lector univ. dr. EMIL PĂUN, prof. dr. VASILE POPEANGĂ, conf. univ. dr. ION GH. STANCIU, prof. MARIA STĂNESCU, prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, lector univ. ELENA SOMEŞAN, prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE :

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK.

4073.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

ANUL XXIV Nr. 6 IUNIE 1975

CUPRINSUL

Iulian Nica — Aspecte psihopedagogice ale relației profesor-elev 3

Constantin Pufan — Nonconformismul și devierile comportamentale la vîrsta adolescenței 7

Elena Potorac și Maria Itu — Raportul dintre proiectele și realizările profesionale ale unui grup de adolescenți 11

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

Emil Bâldescu — Rolul profesorului în lichidarea supraîncărcării elevilor 16

Ileana Rus — Însușirea noțiunii de funcție prin instruirea programată 19

Cezar Căşeriu — Efectul modelelor și a modelării în lecțiile de biologie 23

Ion Petcu — Modalități de realizare a problematizării în predarea geografiei 28

Andrei Novac — Relația dintre cererea și oferta de educație — indicator al eficienței învățămîntului 31

Florin Barbu — Perceperea vizuală a consoanelor limbii române de către elevii surzi 34

ȘCOALA CU ORAR PRELUNGIT

Titus Nițu — Programul școlar prelungit ca formă importantă de îmbunătățire a procesului instructiv-educativ 38

Teodor Novac — Activitatea în școala cu program prelungit 42

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I-IV

Paraschiva Ciulianu — Formarea deprinderilor de reprezentare simbolică a spațiului geografic în primele clase 47

Florian Biolănescu — Introducerea copilului în specificul activității pionierești 50

Gheorghe Fleancu — Rolul activității pionierești în formarea climatului socio-afectiv din casele de copii școlari 53

2022

22916.

ŞCOALA ŞI PEDAGOGIA ÎN ALTE ŢĂRI

Tadeusz I. Wiloch	Modelul şcolii cu orar prelungit	56
Eberhard Wagner	Împotriva lipsei de gîndire şi a prejudecăţii	58

MEDALION

Victor Ţîrcovincu	Profesorul Anghel Manolache la 70 de ani	60

CĂRŢI — IDEI

Georgeta Lăzărescu	Studiul cerinţelor de informare ale unor beneficiari din domeniul învăţămîntului	62
Pavel Mureşan	„Aptitudinea tehnică şi formarea ei" de F. Turcu	6
Victoria Popovici	„Ana Conta-Kernbach" de Stela Iancu	15
Nicolae Jurcău	„Caietul dirigintelui" de Voicu Lăscuş	63
Ştefan Lörincz	Tratarea diferenţiată a elevilor (bibliografie selectivă)	64

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ НР. 6/1975 г.

— Содержание —

ЮЛИЯН НИКА, Психопедагогические аспекты отношения преподаватель-ученик ● КОНСТАННИН ПУФАН, Нонконформизм и поведенческие уклоны в юдошеском возрасте ● ЕЛЕНА ПОТОРАК и МАРИЯ ИТУ, Отношение между профессиональными проэктямм успехамии особой группы юношей ● ЕМИЛ БЫЛДЕСКУ, Роль преподавателя в устранении перегрузки учеников ● ИЛЯНА РУС, Усвоение понятия функции при помощью программированной инструкции ● ЧЕЗАР КЭШЕРИУ, Эффект моделей и моделировки на уроках биологии ● ИОН ПЕТКУ, Модальности осуществления проблематизации в преподавании географии ● АНДРЕЙ НОВАК, Отношение между спросом и предложением воспитания-показатель эффективности образования ● ФЛОРИН БАРБУ, Зрительное восприятие согласных в румынском языке глухими учениками ● ТИТУС НУЦУ, Продленная школьная программа как важная форма улучшения учебно-воспитательного процесса ● ТЕОДОР НОВАК, Деятельность в школе с продленной программой ● П. ЧУЛИЯНУ, Формирование навыков сомволического воображения географического пространства в первых классах ● Ф.БИОЛЭНЕСКУ, ведение ребенка в специфику пионерской деятельности ● Г. ФЛЯНКУ, Роль пионерской деятельности в формировании социо-аффективного климата в домах для детей школьного возраста ● Т. И. ВИЛОХ, Модель школы с продленной программой ● Э. ВАГНЕР, Против неразумности и предрассудков ● В. ЦЫРКОВНИКУ, Профессор Ангел Манолаке на 70 лет ● КНИГИ-ИДЕИ

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE RELAȚIEI PROFESOR-ELEV

Dr. IULIAN NICA

Oamenii de știință și cadrele didactice nu contenesc a vorbi — și pe bună dreptate — despre dificultățile cercetării și ale stăpînirii acțiunii educaționale. Acestea provin mai ales din faptul că există numeroase împrejurări necontrolabile care influențează desfășurarea acțiunii, factori necunoscuți, inaccesibili studiului, rolul fiecăruia depinzînd într-o măsură mai mică sau mai mare de toți ceilalți, legătura dintre cauză și efect în domeniul educării nefiind univocă, ci inflexionată și deviată de elemente aleatorii ; procesele pedagogice sînt irepetabile și este imposibil să nivelăm condițiile experimentelor.

Iată de ce este extrem de anevoios să descrii și mai ales să explici munca învățătorului și a profesorului. Teoria predării nu este structurată satisfăcător. Mulți psihologi și pedagogi consideră încă predarea drept o artă, sau rămîn doar pe planul dezbaterilor filozofice, epistemologice privitoare la însuși conceptul de predare. Deși s-a scris mult și se scrie din ce în ce mai mult despre învățare, utilitatea teoriilor învățării pentru predare este redusă. Nu există convergență între ceea ce face educatorul la lecție și ceea ce se cercetează în laboratoare asupra învățării și de aceea nu este surprinzător ca acela care va avea un sfat de la teoreticienii învățării să rămînă dezamăgit. În sfîrșit, departe de a se întemeia pe conceptul de „rol al profesorului", care reprezintă modelul comportamental al acestuia corelat cu principalele condiții în care învățarea devine eficientă, metodele sînt încă derivate, din tradițiile predării, din învățarea socială, din propriile nevoi ale profesorului, din condițiile tehnico-materiale, din stilul de muncă al școlii respective. Se vorbește despre superioritatea unor metode față de altele și se urmărește acumularea argumentelor de discreditare a expunerii și a altor procedee preponderent verbale, uitîndu-se că nimic nu este mai fals decît să conferi unei metode sau strategii virtuți sau vicii intrinseci. Numai în sistemul relațiilor dintre conținutul mesajului, momentul intervenției sale în procesul didactic, funcțiile în comunicare, caracteristicile celor care comunică și obiectivele urmărite — se definește productivitatea pedogogică a metodelor și mesajelor.

Dezbaterile asupra relației profesor-elev nu pot avea loc în afara unor asemenea preocupări, acestea nu-și găsesc soluționare eficientă decît între parametrii dezvoltării și perfecționării sistemului nostru de învățămînt, prevăzuți în Programul P.C.R. În lumina documentelor de partid care călăuzesc activitatea noastră, a tuturor, este necesar să avem în vedere că :

— profesorul lucrează cu oamenii, adică : a) promovează progresul la elevi, potrivit idealului educativ comunist și a sistematicii obiectivelor educaționale. b) cooperează cu colegi ; c) muncește eficace ca activist obștesc ;

— profesorul este un profesionist care dă o contribuție unică societății, datorită pregătirii sale speciale, a continuei perfecționări și a devotamentului față de interesele vitale ale comunității noastre socialiste ;

— profesorul este o personalitate care, prin felul său de a exista în diferitele sfere ale vieții sociale, sugerează efortul de împlinire și oferă exemplul demn de urmat.

Ținînd seama de aceste caracteristici esențiale și evitînd, pe de o parte, ipostazierea relației educaționale, iar pe de altă parte, dizolvarea ei în tot ceea ce se întîmplă la lecții, considerăm că pentru înțelegerea ei se impune să recurgem la ideile novatoare în domeniul instruirii și la cercetările recente asupra compor-

tării umane. În privința instruirii notăm : reordonarea materiilor de studiu în structuri de învățare semnificative ; importanța acordată mijloacelor de orice fel pentru a transforma materialul de învățat în structuri de învățare ; analiza interacțiunii verbale și identificarea puterii, dar și a slăbirii educaționale a influențelor directe și indirecte asupra comportării elevului ; creșterea autonomiei elevilor în procesul de învățare ; folosirea rațională a stimulării pentru aducerea realității în situațiile de învățare ; studierea comunicării nonverbale în clasă și a efectelor ei asupra climatului activității și a eforturilor elevilor ; schimbarea accentului de pe obiective informaționale pe obiective comportamentale ; creșterea ponderii muncii în grup și importanța ei în aprecierea competenței profesorului ; adecvarea învățării la ritmul psihic și capacitatea fiecărui elev.

În ceea ce privește cercetările recente asupra comportării, notăm următoarele implicații pentru relația educațională :

— comportarea în școală și în afara ei este modelată de consecințele ei în măsura în care elevul le conștientizează ; fiecare elev poate fi considerat un sistem energetic cu auto-reglare, cu aceleași proprietăți cibernetice identificate în sistemele de producție ;

— procesul de formare a comportării este ciclic, o experiență produce noi semnificații în sistemul de stocare al elevului și aceste semnificații devin forțe directoare în structurarea viitoarelor comportări ;

— competența unui bun profesor constă în priceperea de a crea și a menține la lecții condiții ce fac posibilă schimbarea într-un anume sens a comportării.

Dacă procedăm la analiza psihopedagogică a relației profesor-elev, constatăm că ea poate fi abordată din trei unghiuri de vedere : ca raport față de instituție, ca raport față de cunoștințe și abilități, ca raport între persoane.

Relația educațională se produce în interiorul unei instituții, școală, care îi conferă structurile și limitele. Ecologia și folosirea timpului predetermină distanța și frecvența raporturilor dintre profesori și elevi. Exigențele activității școlare devin un termen de referință constantă, dacă nu exclusivă, a profesorilor, elevilor și părinților. Identificarea cu instituția nu trebuie să însemne conformism, ci să favorizeze eforturile de îmbunătățire, de progres, pornind de la exercitarea deplină a spiritului critic, atît de către educatori, cît și de către cei educați.

Raportul profesorului cu cunoștințele nu este de posedare, ci de apropiere. Într-un sens, cunoștința constituită îi rămîne exterioară, în alt sens, admitem că el deține știința, dar într-o modalitate specifică, aceea de însușire și schimbare. A instrui nu înseamnă doar a transmite cunoștințe și a facilita memorizarea lor, ci a procura mijloacele de situare în raport cu știința și a provoca schimbări în conduită. Aici se face trecerea de la „pedagogia modelului" la „pedagogia asimilării". În primul caz, profesorul furnizează modelul și stimulează pe elevi să intre în posesia lui. El îi controlează periodic și pe baza rezultatelor își reglează contribuția. În al doilea caz, profesorul creează situația în care elevii își delimitează și organizează cîmpul învățării, se autocontrolează, stabilind un feedback în propriul lor beneficiu și îl coroborează cu cel efectuat de profesor. Observatori, participanți, conducători ai grupului, furnizori de informații, elevii și profesorul se situează pe poziții mereu diferite față de cunoștințe, care le devin cosubstanțiale.

În fine, relația profesor-elev este un raport între persoane ce aparțin unui grup. Din acest unghi de vedere, e bine să insistăm asupra unor aspecte esențiale, dar oarecum trecute cu vederea în multe școli. Mai întîi necesitatea ca profesorii să renunțe la stereotipe, clișee și la un anume fel de a înțelege propria lor autoritate. Nu sînt prea rare cazurile cînd auzim pe unii profesori : „elevii sînt leneși, nu învață ; clasele sînt prea mari pentru a desfășura o muncă eficientă ; părinții nu vor să colaboreze cu școala" ș.a. Sau se consideră că elev bun este numai cel liniștit, docil, care îndeplinește fără discuții dispozițiile profesorului, este capabil să se intereseze de o predare eminamente conceptuală, acordă mare importanță notelor. Există și tendințe ca acestea : a considera programele mai importante decît elevii, a lua hotărîri în pripă, a considera că este un semn de slăbiciune dacă admiți că nu cunoști unele lucruri, a grăbi pe elevi să ajungă la

obiective, a scuza propriile greşeli plasînd cauzele lor în evenimente, în elevi sau în alte persoane.

Unii profesori, pornind de la premisa greşită că elevului nu-i prea place munca şi că are o conduită imprevizibilă, impune şi instaurează disciplina formală, ignorînd motivaţiile şi sentimentele copiilor şi respingînd relaţiile deschise, deoarece le apreciază ca dăunătoare. Astfel, la lecţii, domneşte birocratismul şi autocratismul.

Există şi climate nepotrivite, ca cel familiar, care satisface nevoia de relaţii a elevilor, dar nu este favorabil îndeplinirii sarcinilor ; profesorul cultivă relaţii amicale cu toţi elevii, nu-i controlează sistematic, iar elevii exploatează negativ aşa-zisa bunătate a profesorului.

În climatul închis, copiii obţin puţine satisfacţii, atît în relaţii, cît şi în muncă ; profesorul care cere mult şi obţine puţin, fiindcă n-are încredere în elevi şi consideraţie faţă de ei.

Nici vorbă că asemenea situaţii prejudiciază şi chiar anulează valoarea formativă a relaţiei educaţionale. Din fericire ele sînt din ce în ce mai puţine în şcoala noastră.

Cercetarea pedagogică şi mai ales experienţa cadrelor didactice fruntaşe demonstrează cu prisosinţă că atunci cînd lecţiile sînt concepute şi se desfăşoară ca autentice forme de muncă, evitînd atît empiriocentrismul, cît şi logocentrismul şi pedocentrismul, cînd autoritatea profesorului este democratică, întemeiată pe atitudinile de decizie, evaluare, susţinere, explorare, interpretare, înţelegere, iar climatul este deopotrivă caracterizat prin deschidere, autonomie şi control, deoarece elevii trăiesc o stare spirituală elevată, ştiu ce au de făcut, lucrează cu bucurie, nesiliţi, sînt îndrumaţi cu grijă de către profesor, cooperează între ei şi cu profesorul, pe care îl respectă — evident — numai atunci relaţia educaţională se manifestă din plin şi la lumina zilei, împlinindu-şi funcţiile de modelare şi progres.

Se ştie că educaţia este îndeosebi înfăptuirea unor structuri psihice prin implicarea individului în structurile diferitelor activităţi. Ea este contactul dintre structurile spirituale integrate prin intermediul activităţilor, într-un stil eficient de comunicare, ce îmbină varietatea cu constanţa. Şcoala nu reprezintă un spaţiu neutru şi unipersonal, ci locul întîlnirilor, al rivalităţilor şi prieteniilor, primul teren de serioasă încercare a atitudinilor şi valorilor umane.

Educaţia a fost şi va rămîne o formă de prietenie şi orice prietenie autentică este o formă a educaţiei. Om al societăţii socialiste şi al viitorului ei comunist, profesorul trebuie să fie cel mai bun prieten al elevului. Caracter împlinit, inteligenţă superioară, sensibilitate aleasă, el abdică de la egoism şi lucrează spre binele elevului, formîndu-l pentru cultul perfecţiunii. Profesorul autentic priveşte pe fiecare elev ca pe un scop în sine, deoarece fiecare „eu" este ireductibil şi ascunde infinite potenţialităţi, care puse în valoare, servesc umanităţii. Educaţia autentică, înseamnă un dublu respect : al copilului, care trebuie să fie tratat în funcţie de demnitatea sa şi al educatorului, care se cuvine să fie prin toate un exemplu de urmat. Profesorul care este un transmiţător de cunoştinţe poate fi cu uşurinţă înlocuit de mass-media ; unicitatea şi eficienţa sa stă în forţa transformatoare a personalităţii sale, în căldura sufletului său generos. Revelator al lumii, el este şi un revelator al omului. Prin tot ceea ce elevul învaţă despre ceea ce se află în afara lui, învaţă în acelaşi timp şi despre sine ; orice lecţie, cel mai simplu exerciţiu, îi pun la lucru întreaga personalitate. Recreînd prin interpretarea sa conţinutul ştiinţelor şi artelor, profesorul se încadrează, dar se şi sustrage normelor didactice, deoarece se află în faţa unui univers — copiii — care îi solicită acte de invenţie. Dialogul şi autonomia de gîndire fac ca elevul să coopereze la găsirea ideilor, la biruirea contradicţiilor din raţionamente, înlătură ignoranţa şi fortifică spiritul. El nu admite nici suprimarea obiectului şi nici a unuia din interlocutori (transformîndu-se în monolog), ci înseamnă schimb de opinii, urmăreşte întemeierea unei explicaţii care duce la înţelegere, este deschis, permite intervenţia altuia, impune sinceritate, seriozitatea participării, atenţie la gîndirea celuilalt. Profesorul are datoria să ajute pe elev să dea formă gîndirii sale şi să o raporteze mereu la real şi la transformarea pozitivă a acestuia. De aceea, foloseşte interogarea, problematizarea, procedeele euristice — alte căi şi motive care duc către esenţe ; elevul ajunge treptat să sesizeze nivelurile din existenţă ale esenţei, trece de la limbajul

comun la cel ştiinţific, care le atribuie semnificaţie esenţială, adesea practică, cunoştinţelor. Dacă copiii şi tinerii, doresc să stea în preajma noastră, să vorbească cu noi, o fac mai ales pentru contactul cu oamenii care sîntem, ca să simtă cum gîndim, ce opinie avem, cum „funcţionăm" ca adulţi. În faţa societăţii, în faţa lumii pe care o cunoaşte încă puţin, elevul se află pe o poziţie de inferioritate. El este extrem de sensibil la ceea ce vizează valoarea sa, profilul său psihologic. În situaţia didactică centrată exclusiv pe profesor, şansele de a fi devalorizat de aprecierile acestuia sînt numeroase. Simţindu-se ameninţat, elevul se apără prin indiferenţă, conformism placid, supunere formală sau prin contestări şi indisciplină. De îndată ce-şi dă seama că în dialog este vorba de el, ca persoană care doreşte să comunice pentru a progresa spiritual, că nu este „cercetat", ci se doreşte întîlnirea cu el, că este acceptat, în acel moment elevul nu mai simte nevoia să se apere, nu mai caută alibiuri, ci se deschide. Luat în serios şi sprijinit, este cuprins de gratitudine şi recunoştinţă, care se însoţesc de autenticitatea actelor sale.

Există în viaţa fiecărui om, etapa cînd se descoperă pe sine ca existînd, ca fiind responsabil pentru propria conduită şi solidar cu semenii săi. Această etapă se însoţeşte de bucurie şi de încredere în sine şi în ceilalţi, mai ales în profesorul care o facilitează. Depăşind micile fapte cotidiene, profesorul trebuie să fie exemplul care inspiră, care oferă sugestii de împlinire, o perspectivă de devenire, trezind pe elev la creaţia de sine.

În felul acesta educatorul îşi îndeplineşte misiunea sa socială de a contribui la formarea acelor personalităţi deschise spre perfecţionare, spre autodepăşire, cu o puternică aspiraţie spre inovaţie, spre creativitate, cu o înaltă conştiinţă a răspunderilor ce le revin ca cetăţeni ai patriei noastre socialiste, capabili să contribuie la înfăptuirea Programului de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintare a României spre comunism.

APTITUDINEA TEHNICĂ ŞI FORMAREA EI*

Prin recenta sa lucrare, autorul abordează atît teoretic şi experimental, cît şi aplicativ şi formativ, o problematică psihologică majoră şi de primă importanţă pentru progresul tehnic contemporan : *aptitudinea tehnică*. Astfel, autorul demonstrează clar că fără studierea, controlul şi educarea eficientă a acestui factor uman, progresul tehnic nu este de conceput.

Lucrarea lui Filimon Turcu vine să răspundă în primul rînd unor necesităţi de ordin aplicativ, privitoare la realizarea, pe baze ştiinţifice, a educaţiei multilaterale a personalităţii, la pregătirea elevilor pentru practică, la orientarea şcolară şi profesională. Studiul formării şi dezvoltării aptitudinilor tehnice este motivat de interesul crescînd manifestat de tineri faţă de problemele şi realizările tehnicii contemporane.

După o analiză retrospectivă şi o privire prospectivă asupra preocupărilor privind aptitudinile tehnice, autorul trece în revistă metodele psihologice apte să surprindă indicatorii acestei aptitudini, precum şi factorii formativi. În continuare, autorul prezintă elementele constructive ale structurii aptitudinii tehnice (gîndirea tehnică, capacităţi perceptivo-spaţiale, abilităţi senzorio-motorii). Un mare spaţiu din lucrare este acordat condiţiilor şi factorilor formativi ai aptitudinii tehnice, spaţiu în care este prezentată pe larg contribuţia experimentală a autorului. Aptitudinea tehnică este cercetată în dinamica formării ei.

Este interesantă din punct de vedere ştiinţific ierarhia pe care o concepe autorul ca urmare a cercetării profunde a factorilor formativi ai aptitudinilor tehnice. Astfel, pe primul loc este situată *atitudinea constant transformatoare faţă de realitatea tehnică*, aceasta reprezentînd o funcţie creativă de bază a personalităţii. Pe locul al doilea sînt situate interesul constant pentru activitatea respectivă, precum şi însuşirea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor necesare pentru activitatea tehnică.

Relevant este faptul că autorul, studiind implicaţiile psihologice ale formării şi dezvoltării aptitudinilor tehnice, nu neglijează rolul factorilor sociali şi instituţionali (cercurile tehnice), ci, dimpotrivă, le acordă o importanţă deosebită şi îi tratează ca mijloace eficiente de influenţare şi formare a acestor aptitudini.

Cercetarea experimentală efectuată pe un număr de 98 de şcolari înscrişi la cercurile tehnice din cadrul Palatului Pionierilor din Bucureşti, pe un număr de 35 de specialişti în domeniul tehnicii şi pe un număr de 35 de nespecialişti, a fost realizată pornindu-se de la principiul metodologic al folosirii unui complex de metode şi acţiuni experimentale.

Validarea rezultatelor se bazează pe corelarea acestora cu performanţele tehnice obţinute de subiecţi, pe raportarea lor la performanţele unui grup de control format din tehnicieni de profesie şi pe urmărirea longitudinală a menţinerii aptitudinii şi interesului pentru tehnică la un grup de şcolari. Menţionăm, de asemenea, ca meritorie contribuţia adusă de autor în ceea ce priveşte surprinderea unor mijloace psihopedagogice de educare la tineri a aptitudinilor tehnice, contribuţie ce poate servi cu succes activitatea cadrelor didactice.

PAVEL MUREŞAN

* Filimon Turcu, *Aptitudinea tehnică şi formarea ei*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1975.

NONCONFORMISMUL ȘI DEVIERILE COMPORTAMENTALE LA VÎRSTA ADOLESCENȚEI*

Prof. univ dr. CONSTANTIN PUFAN

Adolescența este o perioadă specifică, bogată în transformări biologice și psihice. Ea este alcătuită din două etape: *pubertatea* (preadolescența) și *adolescența propriu-zisă*. De aceea, M. Debesse, referindu-se la limitele și conținutul ei a arătat că se poate distinge clar adolescența primară de marea adolescență, cu alte cuvinte *adolescența pubertară* de la doisprezece la șaisprezece ani, în care domină transformările organice și *adolescența juvenilă*, de la al șaisprezecelea la al douăzecelea an, în care trec pe primul plan achizițiile sociale și culturale [1].

În comportamentul adolescentului și în tendințele nonconformiste ale acestuia, unii psihologi au semnalat prezența unei adevărate *crize*. *Astfel*, R. Canestrari și M. W. Battacchi argumentează în favoarea existenței *„crizei identității"*, înțelegînd prin aceasta o criză de identitate cu adultul, sub aspect corporal, sexual, profesional și al eului [2]. M. Debesse a studiat o formă acută a afirmării de sine a adolescentului. *Criza de originalitate juvenilă*, arătînd că adolescenții care trec prin ea nu încetează să se opună într-un mod negativ sau agresiv [3]. S. Krynski afirmă că activitățile adolescentului se caracterizează prin tentativa de a se elibera, de *a ieși din casă*, de a se emancipa de tutela familială, de a se proiecta spre viitor și spre ceea ce aduce maturitatea sexuală [4].

Adolescentul manifestă cu pregnanță dorința de a beneficia de statutul social al adultului, de a-și remarca personalitatea. El e dispus să primească sugestii, dar nu acceptă cu ușurință rețetele acționale; vrea să-și spună ultimul cuvînt asupra ținutei sale vestimentare, a alegerii prietenilor, alegerii profesiei ș.a. În același timp este tentat să *înlocuiască realul cu imaginarul și posibilul cu certitudinea*.

Ca urmare a unor asemenea tendințe, el vine în conflict cu adulții care-l tutelează, iar conflictul îi conturează tendințe din ce în ce mai evidente de *introversie* (exprimate prin izolare, închidere în sine) sau *extroversie* (stridențe verbale, vestimentare, acționale) — în scop de autoevidențiere.

În ambele situații comportamentul, luat în ansamblu, opune rezistență intervențiilor exterioare modelatoare.

Experiența demonstrează că, manifestările adolescenților trebuie considerate firești, ori de cîte ori ele îndeplinesc rolul unor acte de emancipare și modernizare a conduitei. Intervenția educativă e necesară numai atunci cînd actele comportamentale ale adolescenților includ tendințe de degenerare. Deci, numai antagonismele nocive trebuie înlăturate; prin opoziție trebuie încurajate însă acele antagonisme care asigură progresul.

---

* Comunicare la Sesiunea științifică a Universității din București din 17—18 iunie 1974.

[1] M. Debesse, *Psihologia copilului de la naștere pînă la adolescență*, E.D.P., București, 1970, p. 87.

[2] Canestrari, M. W. Battachi, *Strutture e dinamiche della personalita nella antisocialistă minorile*, Ed. Giuseppe Maliplero, Bologna, 1963, p. 147—148.

[3] M. Debesse, *op. cit.*, p. 90.

[4] Krinsky, *Adolescencia y salud mental, in Minos revista de neuropsiquiatria infantil y ciencias afines*, Caracas, vol. II, nr. 7, p. 19.

Nonconformismul poate include premise ale progresului sau ale regresului educațional la orice vîrstă, nu numai la cea a adolescenței. În funcție de specific și de situație sînt necesare atunci intervenții stimulatoare sau corectoare fundamentate pe motivație. Actele de nonconformism și devierile comportamentale ale adolescentului pot fi adesea înrudite prin esență și evoluție. Multe dintre devierile comportamentale sînt nonconformisme negative. Nonconformismul poate fi, deci, asociat, atît cu ideea de progres cît și cu cea de regres. Reținem că nonconformismul pozitiv își aduce contribuția la promovarea noului, la ieșirea din șablon, este creator. Cel negativ este destructiv.

Sub aspect psihologic, în orice împrejurare (familie, școală, societate) trebuie să se asigure climatul favorabil pentru apariția și dezvoltarea nonconformismelor pozitive, concomitent cu frînarea celor negative. De fapt, climatul optim pentru nonconformismele pozitive exclude posibilitățile genezei și evoluției celor negative. Asigurînd condiții educaționale adecvate la nivelul fiecărei situații în parte (clasă, an, vîrstă) nu trebuie pierdute din vedere nici relațiile (contingențele) dintre toate verigile.

Opunîndu-se șablonismului, rutinei, închistării — nonconformismul pozitiv (individual, de grup) este un bun social. În condițiile societății socialiste, el se identifică preocupărilor de a căuta, a găsi, a impulsiona cele mai adecvate forme ale progresului material și spiritual. Nonconformismul negativ, într-o societate fără clase antagoniste, nu poate fi altfel decît antisocial.

Perioada adolescenței e mai sensibilă decît oricare alta, mai deschisă la crearea sau adoptarea de clișee nonconformiste. Mai ales la această vîrstă confruntarea nonconformismului cu conformismul se dovedește a fi cu atît mai brutală cu cît conformismul este mai rigid, mai „neînțelegător".

Carențele educaționale, în primul rînd cele din familie, pot veni în sprijinul unui conformism defectuos sau al unui nonconformism negativ. După cum arăta M. Peteanu, copilul, „care aude în familie numai văicăreli, cuvinte de neîncredere, care vede figuri acre, morocănoase, reci, distante etc., va face și el la fel și va sfîrși prin a-și dezvolta trăsături negative, de timiditate, frică, tristețe, melancolie sau va deveni un neastîmpărat, un nedisciplinat, un obraznic" [5].

Activitatea școlară, prin programul și cerințele ei, îi obligă pe elevi la un anumit regim de conduită, la acceptarea și adoptarea unor conformisme. În toate împrejurările atitudinea elevului depinde pe de o parte de el, pe de altă parte de școală, familie și de alți factori. El acceptă cu ușurință regulile impuse atunci cînd găsește sprijin la toți factorii.

Atitudinea rigidă a cadrelor didactice și a familiei trezește de obicei tendințe de respingere, de oponență din partea elevului, în vederea ameliorării climatului. După cum a arătat André Berge, atît copilul cît și adolescentul „caută derivative și se răzvrătește împotriva tiraniei școlare pe care o confundă cu ceea ce el apreciază că este tirania familială. Insurecția împotriva uneia întărește revolta asupra celeilalte [6].

Rigiditatea excesivă cît și opusul ei — îngăduința exagerată prejudiciază educației, atît în condițiile familiei cît și ale școlii. La aceleași rezultate duc contrastele exigențelor școlii și ale familiei, atît pentru adolescenții care au evoluat corect pînă la vîrsta respectivă, cît mai ales pentru cei care, la vîrstele precedente, au avut devieri comportamentale.

La atitudinea de frondă a unor elevi pot contribui, de asemenea, stările astenice, nervoase, care se manifestă prin conflicte cu profesorii, atitudini grosolane și obraznice cu colegii, lipsă de respect și de delicatețe față de persoanele de sex opus (vezi M. Peteanu, op. cit. pag. 135).

Avîndu-se în vedere aceste multiple condiționări, devierile comportamentale au fost definite de I. Străchinaru, ca fiind „forme de dezechilibru psihic sau de echilibru parțial, care implică modificări ce predomină în sfera emoțional-volitivă

---

[5] M. Peteanu, *Copii nervoși*, Studiu medico-pedagogic, în *Probleme de defectologie și psihopatologie*, sub red. Al. Roșca și B. Zörgö, E.D.P., București, 1959, p. 144.
[6] A. Berge, *Copilul dificil*, E.D.P., București, 1972, p. 157.

a personalității, ca urmare a unor structuri morbide de natură sociogenă sau a altor tulburări morfo-funcționale ale activității creierului obiectivate în atitudinea persoanei față de lucruri, față de societate și față de sine" [7].

Este evident că mai ales trăsăturile profilului psihic al adolescentului fac, ca la această vîrstă, nonconformismul să înregistreze în medie cele mai înalte culmi ale manifestării sale. Acum, componentele motivaționale și opționale se structurează în sisteme și subsisteme mai stabile decît în etapele precedente, tocmai pentru că reușesc să mobilizeze într-o mai mare măsură posibilitățile cognitive, afective și voliționale ale persoanei. De aceea cutezanța adolescentului se bazează pe o mare putere de muncă și dăruire.

Distingem în același timp folosirea unor strategii flexibile și dinamice. Ca urmare, nonconformismul pozitiv generează acum mari pasiuni pentru documentare și explorare. De exemplu, în domeniile matematicii, fizicii, arheologiei, sociologiei, cosmonauticii etc. De asemenea, pentru cunoașterea vieții și activității unor personalități (celebrități) ale științei, tehnicii, culturii etc. Succesele și insuccesele, înțelepciunea, stilul de muncă, viața publică și particulară a oamenilor celebri sînt idealizate, adolescentul simțind nevoia de a prelua anumite clișee sau modele comportamentale. El își însușește citate (versuri, proză) de dimensiuni mai mari sau mai mici, interpretări și strategii.

Modelele comportamentale, ca persoane, pot fi de același sex cu cel care alege, cît și de sex diferit. Adesea, același adolescent, apreciind diferite calități la diferite persoane, are în vedere mai multe modele, conduita sa luînd aspectul unui *mozaic comportamental.*

În funcție de tipologia alegerii, se întocmesc albume, fotomontaje, caiete cu extrase etc. Nu lipsesc nici situațiile în care adolescenții afișează *lîngă, pe* sau *sub* orarul școlar din camera lor, extrase cu replici aparținînd persoanelor idealizate.

Dacă pe parcurs nu intervin motive puternice, care să le modifice evoluția, trăsăturile caracteriale ce se consolidează la această vîrstă au tendința de a-și păstra esența pentru toată viața.

Modul în care se manifestă adolescenții demonstrează că o parte importantă a nonconformismului lor nu aparține în întregime vîrstei adolescenței ; că este rezultatul achizițiilor pozitive sau negative al unei etape sau chiar al tuturor etapelor precedente.

Uneori geneza și evoluția nonconformismului negativ devin posibile în prezența carențelor educaționale din familie sau școală ; alteori a unor factori din afara acestor instituții (filme nejudicios selecționate, literatură neadecvată, prietenie cu persoane „certate cu legea" ș.a.).

Cunoașterea unui număr tot mai mare de persoane, de diferite vîrste și modalități diverse de interpretare a vieții și fenomenelor sociale, îl determină pe adolescentul de astăzi să primească mai multe influențe decît primea cel din generațiile precedente. De aici posibilități mai mari, atît pentru cultivarea nonconformismelor progresiste pozitive, cît și a celor retrograde, negative. Pozitivul constă în sporirea cantității de informație, *„fertilizarea psihică"*, exaltarea creatoare, prin urmărirea și crearea noului, punerea în valoare a posibilităților personale, afirmarea precoce pe plan profesional și social. Negativul — prin alimentarea exagerată a unor tendințe egocentrice, care la unii adolescenți se soldează cu dorința de înlăturare a tuturor barierelor dintre permis și nepermis, legal-ilegal, admisibil-inadmisibil.

---

[7] I. Străchinaru, *Devierile de conduită la copii*, Studiu psihopedagogic, E.D.P., București, 1969, p. 25.

Bazîndu-se pe motivații structurate dinamic, pe criterii care uneori îmbină raționalul cu iraționalul, reacțiile adolescenților sînt în esență *riposte acționale* (faptice) sau *verbale* (argumente și contraargumente) adresate celor ce încearcă să le corecteze conduita.

Cei mai mulți adolescenți sînt receptivi la crearea de noi prietenii. Asupra noului prieten își revarsă cu ușurință afecțiunea și considerația acordată celorlalți. În același timp, ei sînt dispuși să recurgă la sacrificii pentru a satisface dorințele persoanelor îndrăgite. H. Wallon arăta — că acum se îmbină egoismul absolut cu sacrificiul de sine [8].

Adolescentului îi place să-i fie popularizate calitățile ; să afle, că încă din primii ani ai vieții, el a dispus de trăsături fizice și psihice ieșite din comun (frumusețe, capacitate intelectuală etc.) ; să i se acorde cît mai multă încredere, atît în situația în care o merită, cît și atunci cînd n-o merită *.

Încercările adolescentului de a ieși din comun, de a aborda necunoscutul (simțind plăcere cînd reușește să declanșeze imprevizibilul, senzaționalul) acționează favorabil nu numai în privința recepționării noului, dar și a îmbrățișării creativității. Pe planul relațiilor interpersonale a aceleași încercări, facilitează crearea de prietenii, acordarea deplinei încrederi noilor cooptați în anturaj, transformarea cu ușurință a noilor cunoscuți în confidenți, ce urmează a fi informați cît mai operativ asupra bucuriilor și necazurilor personale.

Despărțirea temporară sau definitivă de prietenul sau prietena cea mai apropiată (de același sex sau de sex diferit), cît și întîlnirile așteptate sau neașteptate, se soldează în mod frecvent cu trăiri intense : explozii afective, declarații, acuzații reciproce, apeluri la respectarea fidelității prieteniei, angajamente cît mai amplu dimensionate.

La persoane de sex diferit, chiar și unele incidențe nesemnificative pot servi ca bază pentru înfiripărea dragostei, ca sentiment de apropiere afectivă și în același timp de apartenență totală. Concomitent, partenerul începe să se impună ca factor de condiționare a conduitei (în bine sau în rău) ; conduita și idealurile sale generează motive pentru activitatea de ansamblu sau cea specială a celuilalt.

Concluzii. Nonconformismul poate fi întîlnit la toate vîrstele ; pentru vîrsta adolescenței el se manifestă de obicei ca trăsătură psihică fundamentală. Nonconformismul pozitiv impulsionează progresul, creativitatea ; cel negativ generează devierile comportamentale.

Vîrsta adolescenței constituie apogeul noconformismului, prin faptă că acum tind a deveni constante, evoluînd spre maturizare — principalele dimensiuni ale personalității.

În condiții educative corecte, dezacordurile individ-individ, individ-grup și grup-individ, au influență tonifiantă atît pentru individ, cît și pentru grup. Pot exista nonconformisme teoretice, cît și practic-acționale. Utilitatea sau nocivitatea lor se apreciază întotdeauna în funcție de rezultate.

Este corectă observația că inadaptarea trebuie privită cu reciproca ei, căci după cum pot exista copii neadaptați școlar, ar putea exista și școli neadaptate copiilor [9].

---

[8] H. Wallon, *Les étapes de la personalité chez l'enfant*, în *Enfance*, 1953, nr. 1—2, p. 77.

* Dorința de afirmare îl determină adesea pe adolescent să contrazică. Curajul său de a contrazice crește în condițiile în care poartă discuții cu persoane cunoscute, îndeosebi cu membrii familiei sale sau înrudite. El exploatează cu acest prilej (cu sau fără intenție) creditul afectiv pe care aceștia îl acordă.

[9] Stambak, M. Vial, *Problemes de l'inadaptation scolaire*, în *Enfance*, 1970, nr. 1, p. 97.

RAPORTUL DINTRE ASPIRAȚIILE ȘI REALIZĂRILE PROFESIONALE ALE UNUI GRUP DE ADOLESCENȚI

Lector univ. ELENA POTORAC
Lector univ. MARIA ITU

Problema corelației dintre aspirațiile și realizările profesionale a fost și este puțin abordată în literatura de specialitate. Cercetarea de față își propune să surprindă tocmai acest aspect din complexele probleme pe care le ridică aspirațiile profesionale. Aceasta s-a desfășurat în două etape.

Prima etapă a început în anul 1968 și a avut ca scop sondarea aspirațiilor profesionale ale unui grup format din 68 elevi din clasa a XI-a a Liceului nr. 2 din Galați, grup pe care ulterior l-am marcat în vederea unor studii de un deceniu. Principalul instrument de lucru în această perioadă l-a constituit chestionarul adresat subiecților, mijloc prin care acestora li s-a cerut să indice profesiunea pe care doresc să o îmbrățișeze după terminarea liceului. Materialul obținut pe această cale a fost completat cu cel oferit de convorbirile postchestionar cu elevii și părinții lor, de documentele școlare investigate, cu scopul de a cunoaște situația la învățătură a subiecților. Lucrările acestei etape au furnizat datele ce ne-au servit ulterior ca sistem de referință pentru studiile privind realizarea aspirațiilor ocupaționale ale grupului de adolescenți marcat de noi.

A doua etapă a început după doi ani de la sondajul inițial și a avut ca țel urmărirea cursului de realizare a aspirațiilor profesionale enunțate de subiecți, a schimbărilor intervenite în opțiunile lor, în funcție de mobilitatea sau rigiditatea în fața realității, de eșecurile suferite, de strategiile și tacticile la care au recurs cu intenția de a se realiza profesional. Metoda dominantă folosită în această etapă a constituit-o interviul, aplicat anual întregului lot de subiecți. Ca metode conexe am făcut apel la conversația cu subiecții și părinții acestora, la metoda cazuistică și la studiul documentelor oglindind rezultatele examenelor de admitere în instituțiile de învățămînt superior, școli tehnice, cursuri de calificare etc. Această etapă urmează să se încheie în anul 1978. În lucrarea de față facem bilanțul primilor șase ani, în care eforturile pentru realizarea țelurilor profesionale au avut o intensitate maximă.

Primele date necesare studierii problemelor propuse au fost cele privitoare la profesiunile spre care adolescenții intrați în cercetare aspirau și nivelul acestora. Înregistrarea lor s-a efectuat pe baza opțiunilor pronunțate de elevi în anul III (1968), date înscrise în tabelul nr. 1.

Majoritatea subiecților sondați de noi aspirau spre niveluri profesionale înalte, ce solicită studii superioare (97% și numai doi din ei și-au propus să devină subinginer și tehnician (3%). Dacă proiectele acestor adolescenți au avut imaginea ideală pe care cifrele acestei coloane le reflectă, situația realizării lor, pe întregul lot marcat după șase ani de la formularea enunțului, prezintă un tablou diferit. Așa cum se poate vedea din tabel, la nici una din profesiunile înscrise pe verticala lui nu au fost înregistrate realizări de 100%. Situația acestora pe întregul lot de subiecți cercetați este de numai 26%, demonstrînd că realizările profesionale nu s-au suprapus decît cu această proporție peste aspirațiile spre care elevii cercetați au tins.

Tabelul nr. 1

Profesiunea	Aspirațiile profesionale enunțate în 1968	Realizați sau în curs de realizare în 1974	Procent realizări %
Profesor	20	4 (—16)	20
Inginer	15	6 (— 9)	40
Medic	9	6 (— 3)	67
Farmacist	4	0 (— 4)	0
Avocat	5	0 (— 5)	0
Arhitect	3	1 (— 2)	34
Ofițer	4	1 (— 3)	25
Arheolog	2	0 (— 2)	0
Economist	1	0 (— 1)	0
Geolog	1	0 (— 1)	0
Actor	1	0 (— 1)	0
Translator	1	0 (— 1)	0
Subinginer	1	0 (— 1)	0
Tehnician	1	0 (— 1)	0
TOTAL	68	18 (—50)	26

1. Totalul adolescenților care alcătuiesc *grupul subiecților care și-au îndeplinit proiectul profesional spre care au aspirat în anul III* constituie 18 reușite, adică tot atîtea congruențe între aspirații și realizări. Ei au ajuns la succes în îndeplinirea aspirațiilor profesionale în cursul a trei probe la care s-au supus. Cei mai mulți dintre acești subiecți (56%) au reușit de la prima încercare. Restul au ajuns la același rezultat, recurgînd la încă una sau două probe în condițiile menținerii aspirației inițiale. Succesele acestui grup de adolescenți au explicații multiple. Între acestea un prim loc îl ocupă stabilirea din timp a profesiunii și formarea comportamentului adecvat alegerii făcute. Din studiul întregului material referitor la opțiunile exprimate de adolescenții cercetați de noi în anul III, rezultă că subiecții aveau fixată la acea dată profesiunea pe care doreau s-o îmbrățișeze și era instalat, deja, comportamentul corespunzător ei: pregătirea pentru profesiunea aleasă *. Alt factor hotărîtor în realizarea aspirațiilor profesionale este situația la învățătură.

2. În șirul subiecților care alcătuiesc *grupul subiecților care nu și-au îndeplinit proiectul profesional spre care au aspirat în anul III*, figurează restul celor 50 de adolescenți la care se constată incongruență între aspirații și realizări. Cu toată această nepotrivire dintre ceea ce subiecții au vrut în anul III și ceea ce au înfăptuit pînă în prezent, majoritatea lor a reușit să se realizeze profesional, dar pe altă coordonată decît cea enunțată inițial. Pentru aceasta subiecții au recurs la diferite schimbări.

Prima modificare a aspirațiilor a fost înregistrată de noi la absolvirea liceului de către subiecții marcați (iunie 1970). Studiul acestor modificări demonstrează că în intervalul celor doi ani dintre opțiuni nivelul de aspirație vocațională al subiecților a coborît — de la 97% studii superioare la 52% — mișcare făcută cu scopul de a mări astfel coeficientul de siguranță a reușitei în proba cerută de continuarea studiilor pe care profesiunea aleasă le presupunea. Pentru a cunoaște mai detaliat mutațiile survenite în nivelul de aspirație al subiecților, am recurs

* Cercetări efectuate de noi asupra elevilor de vîrstă școlară mijlocie, pe tema aspirațiilor profesionale, relevă adevărul, că în multe cazuri pregătirea pentru profesiunea dorită, începe chiar în cursul școlii generale (vezi *Familia și aspirațiile profesionale*, simpozionul „Valențe educative ale familiei", Galați, 1972).

la datele oferite de tabelul nr. 2 din conținutul căruia rezultă că schimbările intervenite se grupează în trei categorii (a, b, c), cele mai multe fiind totalizate de ultima. Ce rol vor avea aceste mutații în îndeplinirea proiectelor ocupaționale ale subiecților, dacă ele le vor fi favorabile sau nu, se desprinde din încercările pe care le vor face.

Tabelul nr. 2

Menţin nivelul şi specialitatea	13	
Schimbă :		
a. nivelul şi specialitatea	11	
b. nivelul, dar menţin specialitatea	3	29
c. specialitatea, dar menţin nivelul	15	
Repetenţi	6	
Plecaţi din localitate	2	
Total	50	

Prima încercare la care subiecţii din acest grup s-au prezentat cu scopul de a-şi realiza aspiraţiile profesionale pentru care au optat, a întrunit 39 de absolvenţi. Dintre aceştia au reuşit 13, adică 33% din numărul prezentaţilor. Acest număr înseamnă tot atîtea împliniri profesionale faţă de probă, dar în acelaşi timp tot atîtea incongruenţe între ceea ce aspirau subiecţii în anul III şi ceea ce au reuşit să facă. Din totalul subiecţilor prezentaţi la această primă încercare 26 n-au reuşit, adică 67%. O mare parte din aceştia vor fi întîlniţi în încercările următoare. Ceilalţi nu vor mai participa la nici o probă, devenind, de la caz la caz, funcţionari, muncitori necalificaţi, casnice etc.

La a doua încercare s-au prezentat 22 de subiecţi. Dintre aceştia, 9 şi-au menţinut nivelul de aspiraţie şi specialitatea faţă de prima probă, restul de 13 subiecţi schimbînd fie nivelul, fie specialitatea, fie şi pe una şi pe cealaltă, în intenţia de a-şi mări astfel şansa succesului. Situaţia reuşiţilor şi nereuşiţilor la această probă, în funcţie de variabilele menţionate indică, după cum rezultă din tabelul nr. 3, cifra 10 (45%) în primul caz şi 12 (55%) în al doilea. Tactica la care adolescenţii prezentaţi la această probă au recurs a fost deci aceea a schimbărilor. Ele au avut direcţii deosebite şi explică reuşita subiecţilor în condiţiile cînd acestora li se adaugă şi o mai insistentă şi mai temeinică pregătire de specialitate, o mai reală apreciere a forţelor proprii, o mai mare labilitate a subiecţilor în funcţie de condiţiile create prin eşecul suferit la prima probă etc. Studiile cazuistice la care am recurs demonstrează cele de mai sus. Absolventa M.I. a concurat prima oară la latină, fiind, după cum mărturiseşte, „îndrăgostită de această limbă". În alegerea făcută s-a bazat pe faptul că avea cea mai mare medie din clasă la acest obiect : 7,46. Încercarea n-a dus la reuşită, întrucît adoles-

Tabelul nr. 3

	Numărul subiecţilor		
	Prezentaţi	Reuşiţi	Nereuşiţi
Menţin nivelul şi specialitatea	9	2	7
Schimbă :			
a. nivelul şi specialitatea			
b. nivelul, dar menţin specialitatea	5	3	2
c. specialitatea, dar menţin nivelul	2 (13)	2	—
Repetenţi			
Plecaţi din localitate	6	3	3
Total	22	10	12

centa a luat greşit ca punct de reper rangul pe care se situa în clasă la acest obiect, n-a intuit just nivelul de pregătire pe care trebuia să-l aibă pentru a putea satisface cerinţele examenului de admitere, s-a supraapreciat, subapreciind în acelaşi timp forţele celorlalţi concurenţi. Eşecul trăit o face să aprecieze mai just raportul dintre aspiraţiile ei şi posibilităţile de realizare, în funcţie de cerinţele învăţămîntului superior la această disciplină, act ce o determină să schimbe specialitatea. În a doua probă se îndreaptă, deci, spre facultatea de horticultură.

Menţionăm că, deşi nu ne-am oprit decît la un singur caz, lucrurile s-au petrecut aproximativ la fel în situaţia tuturor celor opt subiecţi care au recurs la schimbări soldate cu succes. Cinci subiecţi din şirul celor care au recurs la diverse schimbări n-au reuşit să-şi realizeze ţelurile nou propuse, dar eşecul lor se datorează unui comportament neadecvat. Aceştia fac parte din categoria elevilor slabi la învăţătură, cu pretenţii ocupaţionale nefondate, rigizi faţă de înălţimea nivelului profesional, incapabili de o justă apreciere a forţelor proprii, insuficient de realişti. Subiectul B.R., de pildă, aspiră spre cariera de profesor de geografie, în condiţiile în care media sa la această disciplină este, în anul IV, de 5,70. Schimbarea la care a recurs după prima nereuşită pare iraţională, întrucît se îndreaptă spre profesiunea de economist, în condiţiile cînd în anul IV fusese corigent la matematică, obiect de bază pentru îmbrăţişarea acestei profesiuni.

La a treia încercare s-au prezentat 11 subiecţi din care au reuşit 5. Toţi aceşti subiecţi au recurs, în intenţia de a-şi putea deschide un drum mai sigur spre reuşită, la diverse schimbări ale specialităţii sau ale nivelului de aspiraţie, la variate tactici în funcţie de conjuncturile apărute în diverse momente. Subiectul A.E. îşi menţine specialitatea spre care aspiră din anul III, dar, în urma celor două eşecuri suferite la admiterea în facultatea de farmacie, scade pretenţiile şi candidează la şcoala tehnică sanitară, secţia farmacie. Coborîrea nivelului de aspiraţie constituie aici factorul care a dus la reuşită. În aprecierea cauzelor care au asigurat succesul, nu poate fi însă trecută cu vederea persistenţa subiectului pentru specialitatea de care s-a ataşat afectiv încă din anii adolescenţei şi concordanţa pregătirii sale cu cerinţele şcolii alese. Subiectul B.C. coboară nivelul chiar după prima încercare soldată cu eşec, asigurîndu-şi astfel reuşita la şcoala tehnică sanitară.

A patra încercare a aliniat cinci subiecţi. Din totalul lor numai unul singur a reuşit să se realizeze profesional. Succesul acestuia se datorează coborîrii nivelului de aspiraţie cu menţinerea specialităţii. Mişcarea de coborîre s-a realizat însă abia după trei nereuşite la facultatea de construcţii cînd, în sfîrşit, subiectul ajunge la concluzia că pregătirea sa profesională nu corespunde cerinţelor învăţămîntului superior. Revizuirea pretenţiilor sale şi tactica coborîrii nivelului i-au înlesnit reuşita la secţia de subingineri a facultăţii de construcţii din Bucureşti. Nereuşita celor patru subiecţi la această încercare este consecinţa supraaprecierii propriei valori, atitudine care nu le-a permis să coboare la timp, suficient şi adecvat nivelul pretenţiilor, pregătirii lor mediocre, încă din liceu etc.

La a cincea încercare s-au prezentat trei dintre subiecţii nereuşiţi la proba anterioară. Coborînd nivelul aspiraţiilor, doi dintre aceştia au reuşit să se realizeze profesional. Subiectul D.G. ajungînd, după prima probă, la convingerea că pregătirea sa nu corespunde cerinţelor învăţămîntului superior politehnic, reduce la a doua încercare din pretenţii. Subiectul nu este conştient de realitatea că pregătirea sa nu corespunde nici nivelului nou ales, recurge la schimbarea specialităţii în toate cele trei probe la care s-a supus consecutiv, ceea ce îl va duce la tot atîtea nereuşite. De o şi mai mare rigiditate a dat dovadă subiectul B.M., căruia i-au fost necesare patru nereuşite, pentru a se convinge de lipsa concordanţei dintre pregătirea şi nivelul aspiraţiilor lui. El se hotărăşte abia la cea de-a cincea probă să coboare nivelul aspiraţiilor şi să schimbe specialitatea, mişcare care îi va facilita reuşita ca subinginer mecanic.

Dacă privim comparativ cele două grupuri de subiecţi pe care i-am analizat din punctul de vedere al realizării aspiraţiilor formulate de ei în anul III, reţine atenţia realitatea, observabilă din tabelul nr. 4, că în primul caz toţi subiecţii

Tabelul nr. 4

Variabile ale menținerii sau schimbării nivelului de aspirație și specialității	Realizări	
	Pe aceeași coordonată cu aspirațiile enunțate în 1968	Pe alte coordonate decît cele enunțate în 1968
Mențin nivelul și specialitatea	18	
Schimbă specialitatea, dar mențin nivelul	—	10
Coboară nivelul și schimbă spec.	—	35
Coboară nivelul, dar mențin spec.	—	5
Total	18 (26%)	50 (74%)

și-au menținut nivelul de aspirație și specialitatea, iar în cel de-al doilea că subiecții au recurs la diferite schimbări. Aceste schimbări se încadrează în ultimele trei categorii înscrise în tabel, cei mai mulți subiecți reușind a se realiza prin coborîrea nivelului. Mișcarea de coborîre n-a fost identică, nu s-a produs în același timp la toți subiecții și a fost determinată, în mare, de frica nereușitei. Teama de eșec a determinat pe unii din adolescenții marcați să scadă nivelul de aspirație și chiar să schimbe specialitatea, încă înainte de a intra în competiție cu probele impuse de examenul pentru admitere. Ei n-au avut curajul și nici încrederea în forțele proprii necesare, pentru a-i determina să se angajeze în luptă cu cerințele unei probe de acces, spre profesiunea dorită. Teama de insucces a fost, la acești subiecți, mult mai puternică decît forța de atracție a succesului.

Numărul mare al incongruențelor confirmă că nivelul aspirațiilor depășește, în general, posibilitățile de realizare ale subiecților. Acest fapt impune școlii să desfășoare o mai eficientă activitate de orientare școlară și profesională a elevilor, să antreneze la aceasta și organizația U.T.C. și, totodată, să organizeze frecvent acțiuni de lămurire a familiei în privința alegerii viitoarei specialități în concordanță cu posibilitățile lor reale de realizare.

ANA CONTA-KERNBACH*

Recent, a apărut, sub forma unui studiu monografic, lucrarea Stelei Iancu intitulată *Ana Conta-Kernbach*. Autoarea prezintă, într-un studiu de sinteză, personalitatea și gîndirea pedagogică a uneia din cele mai reprezentative personalități pedagogice feminine ale României din perioada ultimelor două decenii ale secolului al XIX-lea și primelor două decenii ale secolului al XX-lea.

Monografia a urmărit valorificarea elementelor viabile din sistemul de gîndire pedagogică al Anei Conta. De asemenea, s-au relevat în lucrare și scăderile lui, explicabile prin limite de clasă și istorice.

Volumul are două părți. În prima parte, după prezentarea cadrului istoric, social, politic, în care a trăit și și-a desfășurat activitatea Ana Conta-Kernbach (1863—1921) se face o succintă prezentare a învățămîntului și legislației școlare din aceea perioadă, a direcțiilor „noi" din pedagogie (pedagogia experimentală, pedagogia socială, pedagogia pragmatistă, educația nouă etc.) dezvoltate în Apus și care au găsit o bună primire în țara noastră. Este perioada în care ia naștere pedagogia națională, ca expresie a necesității unei școli care să corespundă nu numai specificului istoric al evoluției unui stat, dar și celui național.

Lucrarea reliefează activitatea didactico-științifică a Anei Conta-Kernbach, ca profesoară de pedagogie și psihologie la Școala normală de învățătoare „Mihail Sturza" din Iași, ca directoare a Școlii de aplicație de de lîngă această școală și ca inspectoare a școlilor secundare de fete și băieți. A fost prima femeie din țară aleasă în Consiliul general al instrucțiunii, a reprezentat Ministerul Instrucțiunii la congresele internaționale de la Nürnberg și Geneva, unde comunicările susținute au fost apreciate și primite cu simpatie de participanți. De asemenea, a participat activ la Congresul de pedagogie experimentală de la Bruxelles, din 1911. Aici s-a afirmat prin două comunicări : *L'éducation manuelle* și *L'effort voluntaire dans l'éducation intelectuelle* — publicate în arhiva Congresului, precum și în broșuri separate. Partea a doua a lucrării o constituie fundamentarea științifică a sistemului de gîndire pedagogică al Anei Conta-Kernbach. Caracteristică în lucrările Anei Conta este strădania sa de a-și întemeia concepția pedagogică și didactică pe o teorie psihologică riguroasă, care să dea didacticii și metodicii un caracter cît mai științific.

Politica sa școlară vizînd promovarea învățămîntului de fete și grădinițelor de copii a fost fundată pe principiul legăturii dintre școală și viață. Personalitatea sa a cîștigat în dimensiune prin împletirea preocupărilor sale de politică școlară cu cele de politică culturală și cu lupta pentru emanciparea femeii.

VICTORIA POPOVICI

* Stela Iancu, *Ana Conta-Kernbach*, E.D.P., București, 174 p.

ROLUL PROFESORULUI ÎN LICHIDAREA SUPRAÎNCĂRCĂRII ELEVILOR

EMIL BÂLDESCU

Istoria învățămîntului românesc a fost presărată cu preocupări, atît în domeniul teoriei cît și al practicii școlare, pentru înlăturarea sau evitarea supraîncărcării elevilor, cu cunoștințe. Despre acest fenomen, s-a vorbit și s-a scris suficient în țara noastră. Pentru lichidarea lui, s-au adoptat în ultimii ani o serie de documente, ordine și instrucțiuni ale Ministerului Educației și Învățămîntului. Cîmpul problematicii supraîncărcării elevilor a fost răscolit de cercetători, în lung și în lat. Totuși, tema nu s-a perimat, și nici nu se întrezărește o perspectivă imediată. Ea rămîne, în continuare, o temă prioritară.

1. Supraîncărcarea elevilor este un *fenomen real.* Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1973 a constatat și criticat supraîncărcarea elevilor. În cuvîntarea sa la plenară, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului nostru, aprecia : „Copiii sînt supraîncărcați cu predarea" și trasa sarcina înlăturării „elementelor inutile", a „repetărilor"'. Profesorii și elevii sînt convinși de existența acestui fenomen, ceea ce constituie o premisă favorabilă pentru lichidarea lui. Ministerul Educației și Învățămîntului, prin corpul de control al ministrului, a consultat, în această privință, peste 600 de cadre didactice și peste 2 000 de elevi, din mai multe județe ale țării. Peste 95% dintre profesori și elevi au răspuns afirmativ, la întrebarea, dacă există suprasolicitare a elevilor. Din cele 130 opinii exprimate de profesorii din județul Alba, 118 au recunoscut fenomenul și numai 12 l-au negat. Din cei 216 elevi anchetați în județele Arad și Timiș, 166 au declarat că sînt supraîncărcați, iar 50 au acuzat suprasolicitarea, numai în anumite zile ale săptămînii.

2. Supraîncărcarea elevilor este un *fenomen cronic.* Să renască oare, aceasta, ca pasărea Fenix, din propria-i cenușă ? Tendința obiectivă a creșterii de informații a existat, desigur totdeauna, creștere accelerată de revoluția tehnico-științifică. Această tendință nu determină, însă, automat și în același ritm, cantitatea de cunoștințe care se acumulează în școală. Dacă ar fi așa, școala ar trebui să dea faliment. Persistența fenomenului se datorește, în principal, unor cauze de ordin subiectiv, de pildă, lipsei de fermitate și de concepție unitară, care au stat la baza acțiunilor ce s-au întreprins împotriva acestui fenomen. Unele măsuri de descongestionare a programelor și manualelor au fost fragmentate, altele simple paleative. Nu s-a procedat la examinarea concomitentă a tuturor programelor și manualelor școlare, pe verticală, la toate ciclurile și, pe orizontală, la toate disciplinele. Lupta împotriva acestei maladii s-a dus pe campanii. La aceasta s-a adăugat faptul că nu s-a urmărit cu insistență, aplicarea măsurilor. În ordinul M.I.C. nr. 109, din anul 1961, se arăta că măsurile stabilite ar fi dus la înlăturarea, în parte, a cauzelor supraîncărcării și oboselii, dar „directorii de școli și organele de îndrumare și control n-au urmărit, în suficientă măsură, introducerea și aplicarea lor în școli".

Deci, unele măsuri în această privință s-au luat, dar nici acestea n-au fost aplicate, în totalitate.

3. Supraîncărcarea elevilor este un *fenomen anacronic.* În multe școli, acest dăunător al învățămîntului, nu numai că nu pierde teren, ci se întinde ca o

cuscută. Să se datoreze oare, aceasta, cerințelor crescînde ale epocii contemporane?, Nu, categoric ; revoluția în știință și tehnică a adus nu numai creșterea vertiginoasă a cantității de informații. Ea a adus totodată mijloacele de a le selecta și implică revoluționarea științei de a transmite și a reține cunoștințele. Știința influențează învățămîntul, nu atît în domeniul cantității, cît mai ales al calității. Epoca electronică va schimba cele mai multe dintre ideile noastre despre învățămînt. Rolul elevului, al profesorului, va fi reconsiderat în raport cu noua tehnologie a învățămîntului.

4. Supraîncărcarea elevilor este un *fenomen nociv*. Aceasta dăunează, nu numai sănătății tinerilor, ci și calității procesului de învățămînt, generînd alte fenomene negative în rîndurile elevilor ca : superficialitatea, descurajarea etc. Cîteva mărturisiri ale unor elevi de liceu sînt îngrijorătoare : „Marea varietate de teme pentru acasă creează o stare de depresiune nervoasă, greu de suportat" ; „Este imposibil să fim bine pregătiți la toate obiectele, într-o zi în care avem : fizică, chimie, matematică, franceză și istorie" ; „Profesorii cer foarte mult, nu numai din manual, dar și din compendii, cursuri și tratate speciale, ceea ce practic nu putem realiza" etc. Dacă urmările stării de supraîncărcare a elevilor nu sînt, în toate cazurile, atît de dăunătoare, cum ar putea să fie, este meritul multor elevi, care învață, de nevoie, să se apere împotriva acestei boli a învățămîntului, punînd accent pe acele discipline spre care se simt atrași, neglijînd altele, sau depunînd un efort, atît cît este necesar, pentru a putea face față cerințelor. O asemenea „supapă de siguranță", care mai evacuează din gazele toxice ale suprasolicitării elevilor, nu poate înlocui acțiunile radicale de lichidare a fenomenului și nu produce efect pozitiv, educativ.

Cauzele care fac să persiste fenomenul supraîncărcării, cu cunoștințe, a elevilor, sînt în general cunoscute. Am solicitat totuși pe cei 118 profesori din județul Alba să ordoneze cauzele supraîncărcării elevilor. Răspunsurile scrise au conturat următorul tablou :

Cauze Locul	Teme pt. acasă	Programe	Manuale	Slaba calitate a lecției	Activități extra-didactice	Lipsă de material didactic	Lipsă de supraveghere și îndrumare din partea părinților
I	30	33	9	5	31	3	7
II	6	38	26	10	16	11	11
III	21	20	29	7	13	8	20
IV	21	3	17	25	20	9	23
V	23	8	14	21	24	14	14
VI	7	8	17	21	8	46	11
VII	10	8	6	29	6	27	32
Total	118	118	118	118	118	118	118

Au mai fost enumerate alte 25 cauze.

Din aceste răspunsuri se pot trage mai multe concluzii. Una dintre ele se observă de la mare distanță, și anume, *rolul profesorului în lichidarea spraîncărcării elevilor*. Este un adevăr incontestabil că perfecționarea tehnologiei didactice acționează în direcția lichidării sau evitării supraîncărcării (Revista de pedagogie nr. 2, 1974, pag. 58-62). Acest fapt, nu numai că nu reduce din rolul profesorului, ci dimpotrivă, îl sporește. Cu toate înnoirile în tehnicile de învățămînt, cheia de boltă a procesului educativ continuă să fie totuși profesorul. În direcția creșterii rolului profesorului, pentru lichidarea supraîncărcării elevilor, acționează o serie de factori printre care :

a. *Perfecționarea pregătirii profesionale*. După cum rezultă din tabloul de mai sus, 22 profesori, din cei 118, au plasat slaba calitate a lecției drept cauză a

supraîncărcării elevilor pe primele trei locuri. Un profesor, cu slabă pregătire profesională, acordă un ajutor minim elevilor în însușirea cunoștințelor, îi lasă să se descurce singuri. Efortul elevilor este mare, dar rezultatele sînt neînsemnate. Trebuie să recunoaștem că slaba calitate a lecției, este o cauză principală a supraîncărcării elevilor. Ridicarea calității pregătirii profesionale este o direcție însemnată, în vederea lichidării fenomenului.

b. *Perfecționarea predării.* Există profesori cu suficiente cunoștințe profesionale, dar care întîmpină greutăți în transmiterea lor. Ei au ce să dea elevilor, dar nu știu cum, pentru că le lipsesc pregătirea pedagogică, experiența didactică. Profesorii din această categorie supraîncarcă mai ales prin repetări, predarea de cunoștințe inutile, sau pe care elevii nu le înțeleg. Încărcarea memoriei acestora, cu lucruri inaccesibile, este după cum aprecia Gheorghe Asachi „o strădanie amară", pentru că nu le pot reține, „o osteneală deșartă", pentru că nu pot fi folositoare, și „o osteneală impilatoare", deoarece tineretul pierde gustul de a învăța temeinic. Calea perfecționării pedagogice este de aceea, tot atît de importantă, ca și cea a perfecționării profesionale.

c. *Înlăturarea unor mentalități și practici învechite.* Dacă sursa de supraîncărcare s-ar găsi numai în lipsa de pregătire profesională și pedagogică, înlăturarea ei ar fi mai ușoară. La menținerea acestui fenomen negativ contribuie însă, în mare măsură, unele mentalități și practici depășite. Sînt profesori cari cunosc bine expresii devenite celebre ca: „Există o măsură în toate", „Mai bine mai puțin, dar mai bine", „Nu multe, ci mult" „Ce-i prea mult nu-i sănătos", sau „Nimic prea mult" etc, dar care în practică, supraîncarcă elevii prin numărul exagerat de teme pe care le dau pentru acasă, și pretenții care depășesc programele și manualele. Din cei 118 profesori consultați, 30 au plasat temele pentru acasă, drept cauză a supraîncărcării, pe primul loc, și 21 pe locul trei. Răspunsul constituie o recunoaștere a acestei surse de suprasolicitare. De ce se dau teme pentru acasă, exagerate ca număr și volum, deși există instrucțiuni de raționalizare ale ministerului ?

Există și profesori care întrec măsura cu intenție bună ceea ce nu reduce cu nimic din nocivitate. Mulți o fac însă din comoditate, din superficialitate. Ei trec povara de pe proprii umeri pe cei ai elevilor, pentru că lucrează insuficient în școală. Alții o fac cu convingerea, că în felul acesta, imprimă interesul pentru disciplina respectivă, dar se înșală amarnic, deoarece obțin contrariul. Unii profesori pretind elevilor mai mult decît cer programele și manualele, dintr-o supraapreciere a obiectului pe care-l predau. De la dragostea firească față de disciplina de specialitate, pînă la convingerea că este cea mai importantă, sau singura importantă, este o cale lungă. Remediu pentru acești profesori este acela de a fi puși în situația elevilor, ca experiment, să se pregătească pentru o zi la toate disciplinele prevăzute în orar. Nu lipsesc nici acei ce cred în mod eronat că prestigiul și renumele le cresc în raport cu suplimentul de cunoștințe transmise elevilor din manualele și tratatele științifice și universitare. Pentru asemenea cazuri, merită amintită o apreciere a lui Haret, anume că „este tot atît de rău în matematică, a spune mai mult decît trebuie, cît și a spune tot ce trebuie", precum și atitudinea sa de desconsiderare față de „potopul de cuvinte", de „abundența de vorbe". Sînt unii profesori care nici în timpul inspecției nu se pot opri, continuînd supraaglomerarea de cunoștințe și în recreație.

d. *Formarea unei opinii generale și permanente împotriva supraîncărcării elevilor.* Deși fenomenul este dăunător, se manifestă un interes în scădere față de el, Plenara C.C. al P.C.R din iunie 1973 a trasat sarcina lichidării supraîncărcării elevilor. Au urmat măsuri de descongestionare a programelor și manualelor școlare și de reducere a planului de învățămînt. Presa pedagogică și-a îndreptat obiectivul spre problema combaterii supraîncărcării. „Tribuna școlii" a publicat, în acel an, aproape 50 de articole despre această temă, sau tangente cu ea. N-a trecut mult și tema a „devenit neprioritară". În anul următor, același organ de presă, a publicat doar 6 articole. Institutul de științe pedagogice n-a mai înscris în ultimii ani, în planul său de cercetare, nici o temă legată de supraîncărcarea elevilor. Ceea ce este de-a dreptul neliniștitor, este faptul că în multe școli, domnește o indiferență, față de această stare de lucruri. Elevii se plîng de supra-

încărcare, mulți profesori recunosc existența ei, unii directori și inspectori se mențin pe o poziție de contemplare, adoptînd politica struțului și astfel, situația necorespunzătoare se menține. Una din explicații este aceea că toată vina, sau cea mai mare, este aruncată pe seama programelor, manualelor și activităților extrașcolare și deci se așteaptă soluționarea, din afară. Nu se poate nega faptul că acestea nu sînt cauze principale de supraîncărcare și nici respinge răspunsul celor 118 profesori consultați : 91 au considerat programele ca ocupînd primele trei locuri, pe lista cauzelor, 64 manualele școlare și 60 activitățile extradidactice. Ele nu sînt însă independente de rolul profesorului, de care depind în mod hotărîtor, aplicarea programelor, folosirea manualelor și care au un cuvînt greu de spus în organizarea activităților extradidactice. Un profesor de geografie cerea elevilor de liceu, cunoștințe de amănunt ; de pildă cîți m^3 de gaze poluează Parisul, deși poluare există și în localitatea în care există școala. La întrebarea de ce nu renunță la aceste informații, a răspuns că ele există în manual. Supraîncărcarea elevilor poate fi lichidată de profesorul care aplică în mod creator programa școlară, care învață pe elevi cum să învețe, cum să folosească manualele școlare și care contribuie „în fapt" la buna organizare a activităților școlare și extrașcolare. Opinia sănătoasă a corpului didactic trebuie să înfrîngă și încercarea de a justifica supraîncărcarea prin necesitatea cheltuirii de efort, deoarece înlăturarea supraîncărcării nu înseamnă renunțarea la efortul rațional, bine dozat și eficient, ci la cel irațional, ineficient, care depășește capacitatea fizică și intelectuală a elevilor.

Formarea unei opinii generale și adoptarea unor măsuri radicale vor duce la lichidarea supraîncărcării elevilor care n-are nici o asemănare cu pasărea Fenix.

ÎNSUȘIREA NOȚIUNII DE FUNCȚIE PRIN INSTRUIREA PROGRAMATĂ

Asistent univ. ILEANA RUS

După programa de matematică elevii primesc primele noțiuni despre funcție în clasa a VII-a. Pentru capitolul „Funcția liniară" sînt rezervate, în timp, 5 ore. Ținînd seama de „nota explicativă" la programă, elevii, în urma studiului acestui capitol, trebuie să-și însușească noțiunea de funcție, funcția liniară (definiție, variația funcției, tabloul de variație, graficul funcției).

Luînd în considerare obiectivele ce trebuie atinse în urma studiului acestui capitol, cît și volumul de cunoștințe necesar începerii acestui studiu (noțiuni despre mulțimi, reuniunea, intersecția mulțimilor, valoarea numerică a unei expresii algebrice, reprezentarea grafică în plan folosind numai cadranul I), ne-am propus experimentarea predării noțiunilor capitolului prin instruire programată. Experimentul s-a desfășurat la Liceul „E. Racoviță" din Cluj, de-a lungul a 6 ore. Clasa, formată din 30 elevi, a fost împărțită în 2 grupe de cîte 15 elevi. O grupă a lucrat cu profesoara clasei, iar cu cealaltă grupă s-a lucrat programat. Tipul de program experimentat a fost cel liniar, dacă ținem seama de succesiunea : informarea elevului, tema (să completeze un „blanc", să efectueze un exercițiu), construirea răspunsului de către elevi, și compararea cu răspunsul corect [5], [6]. În program am introdus numeroase aplicații care să solicite pe elev să gîndească, să-i permită înțelegerea noțiunilor, să-i formeze deprinderi pentru efectuarea altor aplicații. Temele lecțiilor au respectat ordinea indicată în programa de matematică.

În prima lecție, intitulată „Sisteme de coordonate ortogonale", ne-am propus ca scop de a-i familiariza pe elevi cu textul programat și de a-i determina să lucreze independent, fiecare în ritmul său de lucru, însușindu-și noțiuni simple ca : reprezentarea în plan a punctelor cînd se dau coordonatele acestora și găsirea coordonatelor punctelor cînd punctele sînt situate în planul sistemului de axe dat.

Noțiunile introduse în prima lecție vor fi utilizate de elevi la reprezentarea grafică a funcției. De aceea, după prima lecție, elevii trebuie să-și însușească și ideea că punctele axei xx' au ordonata egală cu zero și punctele axei yy' au abscisa egală cu zero. În urma controlului textului, am observat că majoritatea elevilor era în măsură să reprezinte bine puncte în planul unui sistem de axe dat, cît și puncte pe axele de coordonate.

Lecția a doua a fost intitulată „Noțiunea de funcție" și a avut ca scop însușirea noțiunii de funcție. Folosind cunoștințele elevilor, primul obiectiv a fost ca elevii să-și însușească noțiunea de dependență funcțională (din exemple ca : aria pătratului depinde de latura sa, spațiul parcurs într-o mișcare uniformă depinde de timpul scurs de la momentul inițial). Noțiunea de funcție s-a introdus astfel ca ea să corespundă definiției actuale a funcției, așa cum elevii o vor întîlni și în anii următori, așa cum apare în revistele curente de matematică [1], [2], [3] ; considerăm că din definiția funcției dată în [4], „corespondența stabilită între elementele a două mulțimi", elevii rămîn cu ideea că numai legea de corespondență este suficientă pentru a defini o funcție.

Din exemplele experimentului nostru am scos în evidență faptul că în fiecare caz intervin două mulțimi și o lege care face ca, la fiecare element din prima mulțime să-i corespundă un element și numai unul din a doua mulțime. Redăm pentru edificare acea parte din program după care elevul, muncind singur, în ritmul său, își însușește noțiunea.

Problema 1. Să se găsească aria unui pătrat dacă se cunoaște latura sa. Aria pătratului de latură „a" este dată de formula

A = ...

2. Dacă dăm laturii „a" valoarea 2, găsim pentru arie valoarea...

3. Dacă lui „a" îi dăm valorile indicate în tabel, găsim valorile pentru A (completează tabloul) :

a	1	2	2,5	3	4	5
A	...	...	...	...	...	...

4. Observă că pentru o valoare dată lui „a" îi corespunde o singură valoare ariei.

5. În prima problemă am întîlnit :

a) o mulțime de numere *din care* am dat valori laturii notate cu „a" ($\{1 ; 2 ; 2{,}5 ; 3 ; 4 ; 5\}$ și puteam continua cu orice număr real și pozitiv) ;

b) o mulțime de numere *în care* am obținut valori pentru aria pătratului notată cu A ($\{1 ; 4 ; 6{,}25 ; 9 ; 16 ; 25\}$ care este inclusă de exemplu în mulțimea numerelor reale pozitive) ;

c) legea după care numărului „a" i-a corespuns numărul „a^2" și aceasta a fost $A = a^2$

. . . . . .

Secvențele următoare au reamintit elevilor că mulțimile le-am notat cu litere mari : A, B, X, Y, C etc., elementele mulțimilor le-am notat cu litere mici : a, b, x, y, c etc. ; faptul că un element x aparține mulțimii X se exprimă prin simbolul $x \in X$, după care am introdus definiția

. . . . . .

12. Definiție. Fie X și Y două mulțimi. Dacă fiecărui element x din mulțimea X facem să-i corespundă, printr-o lege dată, un element y și numai unul din mulțimea Y, spunem că am definit o funcție *pe* mulțimea X cu valori *în* mulțimea Y. (Repetă.).

13. Funcția se notează de obicei cu litere f, g, h etc. sau sin, cos,... (o să învățați mai tîrziu și alte notații).

14. Numim : .a) mulțimea X *din care* dăm valori lui x, mulțime de definiție ; (b) mulțimea Y *în care* se obțin valori pentru f, mulțimea în care funcția ia valori ; (c) legea de corespondență între elementele celor două mulțimi se scrie $y = f(x)$. Repetă.

. . . . . .

Secvențele de mai sus, venite după ce s-au analizat exemple concrete, ușurează însușirea corectă a noțiunii de funcție și elevii văd clar că o funcție este determinată numai dacă se dau cele 3 elemente ale sale : (a) mulțimea de definiție ; (b) mulțimea în care funcția ia valori ; (c) legea de corespondență.

Sublinierea „mulțimea *în care* funcția ia valori" este necesară, deoarece elevii nu trebuie să confunde mulțimea în care funcția ia valori din definiție cu mulțimea valorilor unei funcții. Pe măsură ce elevii vor studia mai mult noțiunea de funcție, se vor clarifica și cu faptul că legea de corespondență nu este totdeauna dată cu o formulă.

În continuare, după introducerea noțiunii de argument, s-au analizat și alte exemple de funcții, cu scopul de a dezvolta la elevi capacitatea de a stabili cînd trei elemente date, două mulțimi și o lege de corespondență între elementele lor, determină o funcție.

Lecția a treia a fost intitulată „Funcția liniară. Variația funcției". Scopul acestei lecții a fost ca elevii să-și însușească noțiunea de funcție liniară și în legătură cu noțiunea de variația funcției să fie în stare să facă tabloul de variație, să treacă în acest tablou simbolurile „↗" pentru funcția crescătoare și „↘" pentru funcția descrescătoare.

Pentru că experimentul nostru este o încercare de a schimba metodologia lecțiilor și pentru că principalul material bibliografic rămîne pentru elev manualul, am găsit necesar introducerea în program a următoarei secvențe :

. . . . . .

13. Pentru o funcție liniară, mulțimea de definiție este totdeauna R și mulțimea în care funcția ia valori este tot R. De aceea, de acum înainte, cînd se dă mulțimea R și relația $y = ax + b$, între $x \in R$ și $y \in R$, $a \neq 0$, a, b numere date, spunem simplu : Se dă funcția $f(x) = ax + b$. În manual întîlniți : Se dă funcția $y = ax + b$. Aceasta se înțelege că este dată funcția definită pe R cu valori în R de lege $y = ax + b$.

. . . . . .

Programul a cuprins mai departe exemple de funcții liniare pentru care li se cere elevilor să formeze tabloul de valori sau să spună, citind coeficientul „a", dacă funcția este crescătoare sau descrescătoare.

Lecția a patra a fost intitulată „Reprezentarea grafică a funcției liniare" și a avut ca scop însușirea noțiunii de grafic și în special graficul funcției liniare incomplete. Lecția a început cu secvențe în care s-au amintit elevilor noțiuni din prima lecție, solicitîndu-i să reprezinte în planul axelor de coordonate punctele formate din tabloul de variație al funcției $f(x) = 3x$. După reprezentarea acestor puncte s-a dat noțiunea de grafic al funcției.

. . . . . .

4. Definiție. Mulțimea punctelor de coordonate $(x, f(x))$, unde x ia toate valorile din domeniul de definiție al funcției, se numește graficul funcției. (Repetă.)

. . . . . .

Se arată, în continuare, că unind punctele obținute din reprezentare se obține graficul funcției $f(x) = 3x$ și că acest grafic este o dreaptă care trece prin origine. Pe baza exemplelor se ajunge la noțiuni ca : legea de corespondență a funcției reprezintă ecuația graficului funcției, pentru trasarea graficului sînt necesare numai două puncte, originea sistemului de axe și încă un punct. Pentru fixarea și consolidarea noțiunilor introduse au fost date și alte exemple.

. . . . . .

Lecția a cincea a avut ca titlu „Variația și graficul funcției liniare" și ca scop consolidarea noțiunilor legate de variația și graficul unei funcții, completînd cunoștințele anterioare cu aplicarea lor la funcția liniară completă.

Pentru studiul variației funcției nu s-a adus nimic nou, elevii au format tabloul de variație și au indicat prin săgeți, „↗", „↘", dacă funcția era crescătoare sau descrescătoare.

Noul a intervenit la reprezentarea grafică și din secvențele următoare se va vedea modul de lucru, dar mai ales calea ca elevii să-și însușească aceste noțiuni.

. . . . . .

5. Să se traseze graficul funcției $f(x) = -2x + 1$. Procedezi astfel :

a) alegi sistemul de axe și unitatea de măsură ;

b) trasezi graficul funcției $f(x) = -2x$;

c) găsești un punct al graficului funcției $f(x) = -2x + 1$, dînd lui x de exemplu valoarea $x = 0$ și calculezi din ecuație $y = -2x + 1$ pe $y = \ldots$;

d) duci o paralelă prin punctul obținut M(0, 1) la dreapta de ecuație $y = -2x$. Dreapta obținută are ecuația $y = -2x + 1$ și reprezintă graficul funcției $f(x) = -2x + 1$.

. . . . . .

Greutatea în însușirea acestor noțiuni era să găsească intersecția cu axele de coordonate. În prima lecție s-a pregătit însușirea acestei tehnici în concluziile trase că „toate punctele axei xx' au ordonata egală cu zero" și „toate punctele axei yy' au abscisa egală cu zero". La lucrarea finală de control am constatat că o parte din elevi au preferat să traseze graficul funcției liniare, aflînd două puncte ale sale și acestea nu erau punctele de pe coordonate. Acest fapt a dovedit însă însușirea noțiunii de grafic pentru funcția liniară (dreapta este determinată dîndu-se oricare 2 puncte ale sale).

Lecția a șasea a avut ca titlu „Studiul funcției liniare" și ca scop consolidarea cunoștințelor predate în lecțiile precedente. S-a desfășurat tot pe grupe, dar neprogramat.

În însușirea noțiunilor, elevii care au întîmpinat greutăți au fost aceia care nu erau în stare să găsească valoarea numerică a unei expresii algebrice sau care nu erau în stare să aşeze în ordine crescătoare un sistem de numere date. Cu acești elevi s-a lucrat diferențiat la consultații, încercîndu-se să se aducă la zi cu cunoștințele ; ei au rămas și în continuare în atenția profesorului clasei.

În urma acestor lecții am constatat că elevi considerați mediocri în pregătire au reușit ca la lucrarea de control finală să obțină nota 9 și 10, ceea ce dovedește că, lucrînd programat, se pot produce schimbări în domeniul activității elevilor, determină pe mulți dintre ei să-și schimbe poziția față de învățătură, îi determină să fie mai activi, mai conștienți de necesitatea studiului individual. Redăm mai jos rezultatele obținute la cele două lucrări de control, inițială și finală, pentru ambele grupe :

Nota		10	9	8	7	6	5	4	3	2
	Lucrarea									
Grupa de experiment	inițială	2	1	1	2	4	3	0	1	1
	finală	2	2	1	3	1	2	1	—	—
Grupa de control	inițială	2	0	1	1	3	2	2	2	1
	finală	1	0	1	2	4	1	3	—	—

La testul final s-au prezentat cîte 12 elevi, la fiecare grupă. Eficiența metodei programate de lucru reiese din compararea rezultatelor obținute la lucrările de control la cele două grupe. Numărul notelor de 7, 8, 9, 10 pentru grupa experimentală este în creștere, iar al notelor de 6 și 5 este în descreștere, pe cînd la grupa care n-a lucrat programat, numărul notelor de 8, 9, 10 este în descreștere, iar al notelor de 7, 6, 4 este în creștere.

Avînd în vedere faptul că nu numai rezultatul cifric ne permite să vorbim despre reușita unui experiment, trebuie să luăm în considerare dorința elevilor,

manifestată la terminarea experimentului, de a mai lucra cu texte programate. Trebuie subliniat și faptul că materialul predat programat este atent elaborat, sistematizat și profesorul însuși este mai mult preocupat de modul cum să introducă o noțiune, cum să-i determine pe elevi să stăpînească temeinic cunoștințele date ca să poată trece apoi la alte cunoștințe.

Desigur că pentru a trage și alte concluzii asupra superiorității instruirii programate asupra metodelor tradiționale ar fi necesare mai multe experimente, pe colectivități mai mari și mai îndelungate. Scopul acestui articol este însă modest și ne-am propus să arătăm cum se poate prezenta cu eficiență noțiunea de funcție prin instruirea programată.

BIBLIOGRAFIE

1. Gr. Bănescu, E. Georgescu-Buzău, *Noțiunea de funcție și predarea ei în licee*, Gazeta matematică A., nr. 12/1966.
2. A. Haimovici, *Despre modernizarea programelor analitice de matematici din învățămîntul de cultură generală*, Gazeta matematică A. nr. 5/1962.
3. A. Haimovici, *Despre predarea noțiunii de funcție*, Gazeta matematică A., nr. 3/1964.
4. M. Ionescu, *Clasic și modern în orgânizarea lecției*, Ed. Dacia, 1972.
5. Vicenty Okon, *Didactica generală*, E.D.P., Buc., 1974.
6. I. Radu, *Conținutul și procedeele programării pedagogice*, în *Educație și contemporaneitate*, Ed. Dacia, 1972.

EFECTUL MODELELOR ȘI A MODELĂRII ÎN LECȚIILE DE BIOLOGIE

Lector univ. CEZAR CĂȘERIU

Unele analogii de structuri și mecanisme ale obiectelor și fenomenelor concepute după anumite reguli operaționale bine stabilite prin abstragere (simplificare, esențializare), în vederea realizării cunoașterii elevilor, le considerăm reușite odată cu „...încercarea de modelare a unor aspecte ale activității gîndirii prin mijloace cibernetice“ [1].

Cîteva publicații, studii și articole [2], ne-au orientat activitatea în direcția utilizării procedeului modelării, construirea și aplicarea la lecții a modelelor informaționale, algoritmice, euristice și figurate.

A. Referindu-ne la capitolul „Explicarea actuală a procesului evoluției“, unde în timpul experimentului procedeul modelării a avut o pondere mai mare, exemplificăm lecția „Biosinteza substanțelor proteice și codul genetic“ (a doua) din subsistemul de lecții „Baza biochimică a eredității și variabilității“, la anul al IV-lea de liceu.

---

[1] Al. Roșca, *Creativitatea*, Ed. enciclopedică, București, 1972, p. 102.

[2] E. Constantinescu, N. Stănescu, *Folosirea metodei modelării în procesul de învățămînt*, „Revista de pedagogie“, nr. 7—8, 1969 ; E. Fischbein, *Modelele generative și dezvoltarea gîndirii științifice*, „Forum“, nr. 4, 1972 ; H. Killyen, *Valoarea modelării în lecțiile de biologie*, „Natura“, nr. 3, 1973 ; Al Roșca (și colab.), *Creativitate, modele, programare*, Ed. științifică, București, 1967 ; Zabel Edwin (și colab.), *Zur Behandlung grundlegender Prozesse innerhalb dez Zellen in Biologie Unterricht der höheren Klassen* (I, II, III), „Biologie in der Schule“, nr. 5—6 și 7, Berlin, 1971 ș.a.

Predarea-învățarea la clasele experimentale* s-a realizat în cadrul lecției restructurate[3], iar la clasa de control în lecția tradițională mixtă.

În ora anterioară efectuării experimentului, într-un test de control aplicat la cele trei clase, din subcapitolul „Baza biochimică a ereditații și variabilității" (prima parte), s-a urmărit ca din soluțiile date de elevi să putem aprecia volumul, calitatea cunoștințelor și modul în care aceștia înțeleg, explică și interpretează procesele biologice studiate.

Din analiza comparativă a rezultatelor obținute de elevi privind rezolvarea problemelor, s-a stabilit o diferență medie de nivel la învățătură fără prea mare însemnătate. Între clasele B și E 0,50 puncte și 0,75 puncte între media claselor experimentale și clasa C, în favoarea clasei de control, ceea ce confirmă pregătirea cu oarecare aproximație egală a elevilor testați.

Pornind de la cerințele organizării unor activități în care predarea-învățarea se realizează în 50', vom prezenta procedeul de lucru cu modelele și apoi vom analiza unele aspecte privind aportul modelelor și al modelării la rezolvarea sarcinilor specifice lecțiilor de biologie.

În etapa introductivă la clasele B și E, într-un cadru problematizat, s-au verificat cunoștințele și capacitățile elevilor prin rezolvarea unei probleme scrise într-un test schematic. S-a indicat să se analizeze atent desenul cu fragmentul din molecula de ADN. În partea stîngă a testului s-a desenat așezarea dublă-spiralată a benzilor de nucleotizi, iar în dreapta structura chimică. În conținutul problemei s-a cerut să se scrie bazele azotoase absente din structura chimică, să se noteze funcția benzii d n dreapta (mesaj scris cu litere latine) și a celei din stînga (recopierea mesajului în semne cifrate), să completeze blancurile din testul program : „Transmiterea mesajului ereditar, conținut în ADN pe ARN — mesager se face în prezența enzimei..., care... reacția".

Cazurile au fost rezolvate în 4', iar în următoarele 2' s-au stabilit modalitățile de rezolvare corectă a problemelor. Din verificarea făcută de profesor la clasele B și E a rezultat că 55 de elevi (86%) au dat soluții corecte, iar 9 (14%) au rezolvat parțial sau eronat problema.

După cîteva sublinieri cu privire la structura și funcția ADN făcute de elevi, oral, s-a trecut la etapa a II-a (fundamentală).

În timpul activității, modelele din polistiren colorat, observate și analizate de elevi, cu creioane colorate, desenele executate pe caiete și comentate, au constituit mijloace reale de cooperare profesor-elevi. Profesorul a orientat în mod discret elevii în activitate, a încurajat inițiativa, spontaneitatea și integrarea cunoștințelor de chimie-biologie-fizică, ceea ce a înviorat și a susținut munca perseverentă a întregului colectiv în jurul sarcinilor propuse.

Învățarea activă a cunoștințelor noi s-a realizat prin :

— prezentarea schemei-model esențializată (biosinteza proteinelor), cu care ocazie elevii ajutați de profesor au demonstrat procesul biochimic de sinteză în celule a moleculelor de proteine ;

— analiza modelelor și întocmirea schemelor explicative, copierea mesajului ereditar într-un „limbaj propriu" de către ARN-m și transportarea lui la ribozomi, sosirea moleculelor de ARN-t și a aminoacizilor la complexul ribozom-ARN-m, clădirea lanțului de polipeptide ;

— crearea unor situații-problemă privind sinteza ADN, replicarea conservativă a moleculei de ADN, comentarea tipurilor de ARN care operează pentru realizarea lanțului polipeptidic, rolul enzimelor de pH=5, sistemele de comunicație, de codificare, tripletele și corespondența lor cu unii aminoacizi pe bază de scheme model.

Din conținutul informativ la care s-a referit în mod rezumativ profesorul, menționăm : funcțiile ADN-ului și ale ARN-ului, sinteza, structura, compoziția ch mică a moleculelor proteice, transmiterea codificată a informației ș.a.

---

* Clase experimentale anul IV B cu 28 elevi și IV E cu 36 elevi, iar clasa de control anul IV C cu 32 elevi. La toate clasele lecțiile au fost predate de Gh. Mazilu, profesor gradul I, la Liceul „C. Hogaș" din Piatra Neamț, în anul școlar 1973—1974.

[3] Gh. Crep, *Restructurarea lecției de tip combinat în predarea științelor biologice*, în „Natura", seria—Biologie, nr. 5, 1967.

La clasele B şi E, în cadrul strategiilor euristice, învăţarea prin redescoperire, prin problematizare ş.a., s-a situat pe primul loc, iar la clasa C, povestirea, conversaţia şi demonstraţia fără modele, în care rolul principal l-a avut profesorul.

Eficienţa comparativă a metodelor şi a procedeelor utilizate la această lecţie s-a valorificat în etapa de încheiere a lecţiei la clasele B şi E, şi în fixarea cunoştinţelor la clasa C, cu ajutorul următoarei probe de cunoştinţe şi capacităţi :

I. Concepeţi şi construiţi un model cibernetic, care să redea, în ansamblu, raporturile de interdependenţă specifice procesului de biosinteză a moleculei de proteină.

II. Formaţi triplete din două molecule de uracil şi una de adenină ; scrieţi aminoacizii corespunzători, apoi precizaţi tripletele pentru aminoacidul histidina şi treonina.

Din prelucrarea rezultatelor apreciem că elevii celor două clase experimentale au obţinut punctaje** medii mult mai bune, comparativ cu cel realizat de şcolarii din clasa de control. Şcolarii din clasele experimentale, prin cercetarea modelelor, au asimilat cunoştinţe despre biosinteza proteinelor şi codul genetic, în mod raţional, mult mai profund şi mai temeinic decît cei din clasa de control. La clasa de control, rezultatele sînt doar mulţumitoare atît ca volum de cunoştinţe, cît, mai ales, sub aspectul înţelegerii şi prelucrării informaţiilor predate de profesor.

Detaşările dintre elevii claselor experimentale de cei din clasa de control sînt edificatoare în ceea ce priveşte concepţia de reprezentare schematică a proceselor parţiale şi integrarea lor într-o formă generalizată, alta decît cea din manual sau executată la tablă. Prin soluţiile utilizate, 57 (89%) dintre elevii claselor experimentale au conceput şi construit schema model (fig. 1), într-o formă care întruneşte toate condiţiile cerute, au stabilit corect şi justificat limbajul, raporturile de interdependenţă, tripletele, aminoacizii corespunzători ş.a.

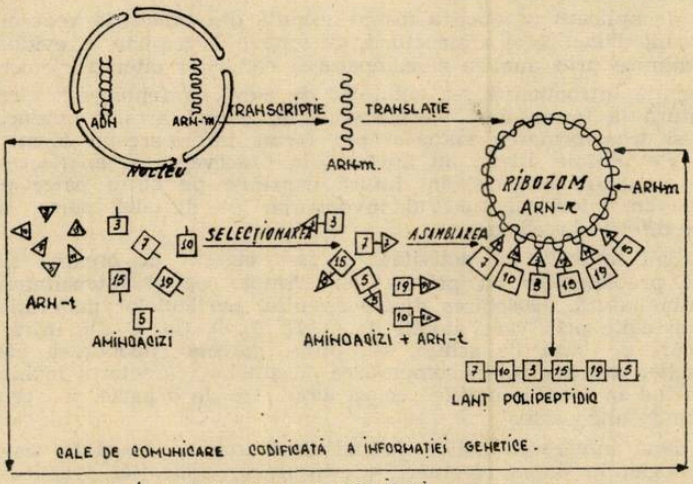


Fig. 1 - SCHEMA MODEL - GENERALIZATĂ. BIOSINTEZA PROTEINELOR.

Întrucît la clasa de control nu s-au folosit modele şi o tactică caracteristică lecţiei active, la proba de control administrată numai 19 (60%) elevi s-au exprimat într-un limbaj specific fenomenelor, au conceput, au integrat fazele parţiale în

** Notarea s-a făcut cu calificative : R.C. (rezolvări corecte, justificate şi argumentate) ; R.P.C. ((rezolvări parţial corecte, argumentate şi precizări incomplete) ; R.I.G. (rezolvări incomplete, greşite şi fără comentarii).

procesul general și au discutat cazurile rezolvate. Diferența de 7 elevi (11%) de la clasele experimentale și 13 (14%) din clasa de control au folosit căi parțial corecte și chiar greșite de dezlegare a problemelor, au redat mecanic schema din manual și nu au folosit un limbaj adecvat. Discutînd eficiența modelelor informaționale și a strategiilor euristice folosite, considerăm că elevii învață în mod rațional, prin eforturi proprii, înțeleg procesele complexe din analiza și interpretarea formelor abstracte, își formează priceperi și deprinderi de a prezenta și interpreta scheme-model.

B. La unele lecții de biologie (referitoare la sistematica plantelor, a animalelor, de fiziologie) s-au utilizat algoritmi de recunoaștere (recunoașterea unor specii de plante și animale dintr-o familie, ordin, clasă, subîncrengătură, încrengătură), de comandă (fiziologia organelor de simț, reglarea circulației sîngelui, a respirației, a excreției), de transformare (procesele biochimice din mușchi, digestia gastrică, intestinală). De fiecare dată s-au folosit algoritmi specifici pentru fiecare tip de activitate didactică. În activitatea organizată s-a pornit de la unele date inițial valabile în anumite limite, sub formă de prescripții algoritmice. Experimentele didactice aplicate la Botanică, la Zoologie, la Anatomia și fiziologia omului [4] demonstrează eficiența modelelor algoritmice.

C. A intrat în practica noastră preocuparea de a orienta activitatea de cercetare a elevilor spre „euristică", spre „redescoperirea" fenomenelor biologice, biochimice ș.a. cu ajutorul schemelor de acțiune care să-i conducă la rezultatele scontate.

Modelele euristice sînt instrumente care asigură înțelegerea unor procese biofizice, biochimice, geobiochimice mai complexe, cînd folosim procedeul modelării concomitent cu altele din multitudinea celor posibile. Vom da, în continuare, un exemplu din activitatea didactică la clasa a VII-a ***, organizată de noi cu tema „Circulația substanțelor chimice în biosferă", subliniind modalitățile de lucru în sensul celor enunțate mai sus.

Lecția de aplicații practice a fost concepută din punct de vedere al conținutului, al sarcinii didactice și a structurii, cu scopul de a pune în evidență fenomenele geobiochimice prin analiza și compararea ciclurilor cîtorva elemente chimice.

În discuția introductivă s-a subliniat de elevi că fenomenul circulației materiei în natură ia forma unei spirale și că în cursul acestei mișcări se produc dezvoltarea și transformarea materiei din forme inferioare în forme superioare, diferite de cele inițiale. Elevii au înțeles, din observarea și analizarea unor diapozitive, că circulația materiei în natură cuprinde pe de o parte procesele de transformare din interiorul fiecărui înveliș, iar pe de altă parte, schimbul de materie între diferite învelișuri.

Caracterul aplicativ al activității a fost sugerat de crearea și rezolvarea unei situații problematice cu privire la: „Amploarea și intensitatea proceselor biochimice din natură, deosebirea dintre circuitul particulelor materiale și a energiei, forma și căile prin care atomii de C, N, P, O, Ca, S ș.a. intră în circuit". După încercări pe bază de schițe, s-a putut aprecia capacitatea elevilor de a sesiza și rezolva, din analiza și compararea circuitelor, caracterul închis al elementelor (cuprinzînd în toate situațiile aceiași atomi) pe de o parte, și circuitul deschis al energiei pe de altă parte.

Abia după integrarea noilor noțiuni de chimie și fizică în sistemul noțiunilor de biologie, în etapa efectuării (desfășurării) aplicației practice s-a indicat grupelor de elevi să construiască, din modelele ciclurilor biogeochimice (C, O, N,

---

[4] V. Bunescu, E. Csengeri, *Studiul organizării unor cunoștințe de botanică (clasa a V-a) și al metodelor de predare în vederea învățării programate*, în *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., București, 1965; C. Căşeriu, *Utilizarea algoritmilor la lecțiile de biologie*, în „Revista de pedagogie", nr. 4, 1973; F. Oprea, *Aplicarea principiilor ciberneticii la unele lecții de anatomie și fiziologia omului*, în „Natura", seria—Biologie, nr. 4, 1967; I. Radu, *Teoria învățării și programarea pedagogică*, în „Psihologie școlară", Ed. științifică, 1974; O. Wintze, *Modelarea — instrument de cunoaștere în biologie*, în „Natura", nr. 2, 1973 ș.a.

*** În cadrul obiectului „Ecologia", în anul școlar 1973—1974, la Școala generală nr. 7 și nr. 23 din Bacău.

P, Ca, S, H_2O), un aranjament experimental, corespunzător următoarei situații problematice: „În diferite corelații, concepeți și construiți o schemă-model integrată, care să redea sugestiv varietatea relațiilor de intercondiționare pe care le presupuneți ca posibile între ciclurile individuale". Problema a permis grupelor de elevi din fiecare clasă, cu orientarea dată de profesor, să lucreze independent, în limita posibilităților, la selectarea și ordonarea soluțiilor create de problemă.

Schimbul de păreri în cadrul grupelor, argumentele unor reprezentanți ai colectivelor pentru a susține soluțiile date în alcătuirea modelului, a constituit un bun prilej de înțelegere a interdependenței cauzale dintre fenomene. După verificarea și corectarea schemelor, profesorul apreciind soluțiile date, în raport de condițiile în care au fost confruntați elevii, pe caiete, cu creioane colorate și la tablă, cu cretă colorată, s-a construit modelul euristic omologat (fig. 2).

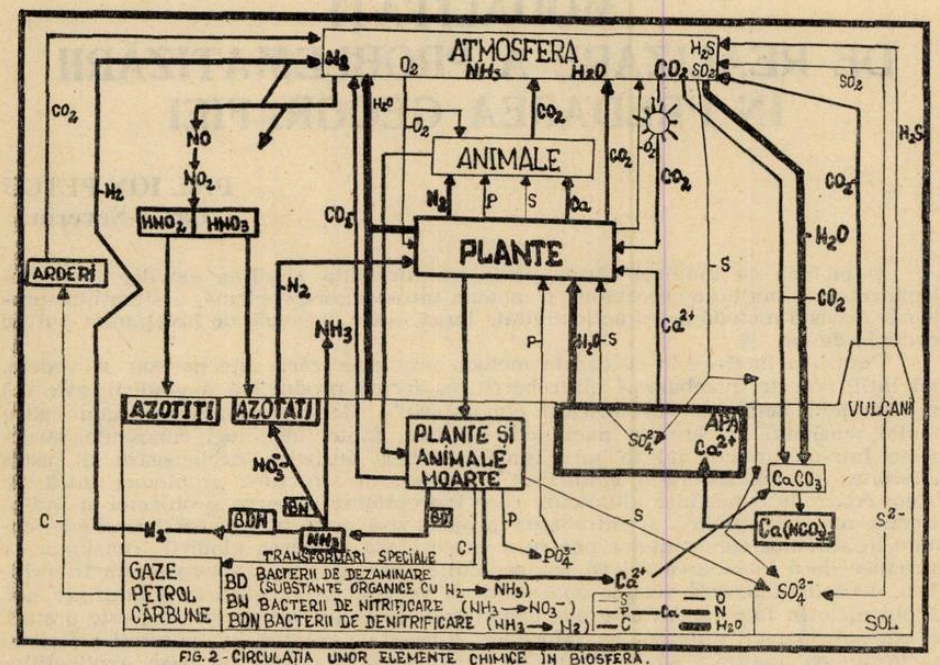


FIG. 2 - CIRCULAȚIA UNOR ELEMENTE CHIMICE ÎN BIOSFERA.

În etapa finală a activității didactice s-a indicat elevilor să reprezinte, printr-o schemă-model, circulația materiei și a energiei în ecosistemul „Delta Dunării", din timpul iernii și al verii și să explice cum, în cadrul lanțului geobiochimic, are loc procesul evoluției. După rezolvarea acestei probleme s-a subliniat necesitatea și importanța practică a cunoașterii în detaliu a căilor de circulație a materiei și a energiei în biosferă.

D. La unele lecții, cu ajutorul reprezentărilor figurate[5] (ciclurile evolutive la plante și la animale, asimilația carbonului, a azotului de către plante, reglarea unor procese fiziologice, relațiile din unele ecosisteme ș.a.), elevii au reprodus, prin scheme, relațiile, fenomenele și procesele biochimice caracteristice.

Analizînd unele rezultate, atunci cînd s-au folosit modele figurate, s-a desprins concluzia că acestea contribuie la formarea și dezvoltarea gîndirii elevilor, din

[5] A. Ioan, D. Ioan, *Modelarea și folosirea modelelor la sistemul de lecții — Metabolismul*, în „Natura", nr. 2, 1974; Tilie Rolph, *Zur modellhaften Darstellung Von Stoffwenchselprozessen in Biologie Unterricht*, în „Biologie in der Schule", nr. 7, Berlin. 1970 ș.a.

modul în care ei au reținut ordinea logică a ciclurilor evolutive, a proceselor biochimice, din felul în care au asociat cu îndemînare unele elemente concrete cu alte elemente abstracte.

Apare evident, din contextul acestui material, că utilizarea unor modalități variate de organizare a învățării biologiei, care orientează activitatea elevilor spre dobîndirea și aprofundarea cunoștințelor, prin cercetarea obiectelor și a fenomenelor, constituie o premisă însemnată pentru creșterea rolului formativ al biologiei.

MODALITĂȚI DE REALIZARE A PROBLEMATIZĂRII ÎN PREDAREA GEOGRAFIEI

Prof. ION PETCU
Caraș-Severin

O metodă cu ajutorul căreia profesorul dezvoltă gîndirea elevilor este problematizarea numită de cercetători și metoda întrebărilor-problemă, a situațiilor-problemă. Această metodă are o aplicativitate largă, toate obiectele de învățămînt putînd beneficia de ea.

Pentru a înțelege în ce constă metoda problematizării este necesar să vedem, mai întîi, ce este întrebarea? „Întrebarea, ca formă productivă a gîndirii, este (...) un stimulent nemijlocit al mișcării cunoașterii"[1]. Ce este problema? „un cadru mental tensional în care un mănunchi de date, fapte, idei, legi cunoscute, structurate într-un anumit fel în jurul unei întrebări euristice, declanșează și susțin activitatea de cunoaștere a gîndirii..."[2]. Așadar, în structura problemei intră un sistem redus de cunoștințe ajutătoare care îndreptățesc punerea problemei și indică direcția mișcării gîndirii și întrebarea propriu-zisă care trebuie să introducă tensiune în sistemul cunoștințelor pentru a se declanșa mișcarea gîndirii. Tensiunea se introduce dacă întrebarea relevă contradicțiile reale și pune în lumină un dezechilibru, dacă dinamizează vechile cunoștințe în vederea promovării de cunoștințe noi. „Problemele în fața cărora este pus elevul trebuie să fie, ori de cîte ori este posibil, de așa natură încît sistemul de informații prezent în mintea lui, paternii referitori la chestiunea analizată să se restructureze și să se combine pe baza explicațiilor științifice noi, în așa fel încît vechiul patern, vechiul conținut al explicațiilor pe care le posedă elevul, să fie îmbogățit pe baza unor infirmări"[3].

În conținutul memoriei (referențial) există o categorie de paterni de bază, care exprimă generalul, esența (conceptualul) și pot deveni în cadrul problematizant ceea ce unii cercetători numesc instrumente operaționale cognitive, cu mare aport în rezolvarea contradicției dintre învelișul intuitiv-senzorial al fenomenelor (în cadrul geografiei, elementul descriptiv regional) și esența acestora (în cadrul geografiei, elementul fizic general)[4]. Rezultă că dintre disciplinele geografice, cea mai mare valoare formativă, operațională, o are geografia fizică generală.

---

[1] V. V. Zahotin, *Opoznavatelnoe rol voprosov obucenia*, „Sovetskaia pedagoghika", nr. 9, 1967, p. 57.

[2] M. Drăgulet, *Problematizarea și valoarea ei formativă*, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1970.

[3] Vezi V. Bunescu, *Pedagogia cibernetică și aprofundarea procesului de învățămînt* în *Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată*, E.D.P., București, 1968, p. 30.

[4] M. Drăgulet, *op. cit.*, p. 26—27 și 29.
S. Veza, *Utilizarea metodei problematizării la lecțiile de geografie*, „Terra", nr. 3, 1969.
E. Constantinescu, *Realizarea funcției formative a învățămîntului în predarea geografiei*, „Natura" — seria geogr.", nr. 3, 1968.

În cadrul geografiei fizice generale, valoare operațională mare o au noțiunile de geografie matematică pentru înțelegerea elementelor climatice, elementele climatice pentru înțelegerea climei, clima pentru înțelegerea zonelor de vegetație și de faună etc. În cadrul noțiunilor de geografie matematică — în special mișcarea de revoluție — și în cadrul elementelor climatice, limbajul este cel al modelelor-modele dinamice (telurul, globul negru) sau conceptuale (scheme și diapozitive, film [5], deci și desene schematice pe tablă, ex. schema vînturilor circulației generale ș.a.). Suportul cartografic este folosit pentru conservarea informației distincte privind elementele climatice — în special vînturile, precipitațiile —, pentru transformarea sa în informație echivalentă *.

Începînd cu tema „Clima" și terminînd cu studiul tuturor învelișurilor Pămîntului, suporturile cartografice cu rol de conservare trec în suporturi de informații distincte (de obținere pe noi paterni), conturîndu-se limbajul cartografic. În momentul formării prin limbaj cartografic a unor ansambluri de paterni cu rol esențial, cum ar fi ansamblul de interdependență climă-soluri-vegetație-animale sau relief-climă-vegetație-animale, sau relief-climă-soluri-plante cultivate, sau relief-bogății de subsol-industrie, limbajul cartografic devine expresiv, el capătă o mare putere de formulare a gîndirii [6].

În ansamblul : așezare-relief-climă-ape-soluri-vegetație-animale, paternul „așezare" are legătură strînsă cu paternii „linii geografice importante pe glob, latitudine și longitudine". Acești paterni au la rîndul lor legătura strînsă și cu clima și cum clima stă la baza părții de ansamblu care urmează, ne îndreptățește să afirmăm că limbajul cartografic realizează prin excelență în cazul problematizării atributele gîndirii geografice.

Pe parcursul geografiei regionale, cu aportul hărții, linia paternilor cu caracter operațional se îmbogățește. Apar noi instrumente operaționale în cadrul geografiei fizice regionale : podișuri intramontane (climă-ape-vegetație), ex. : Podișurile americane — Podișurile Șoturilor ; depresiuni continentale (climă-ape), ex. : Sahara, Cîmpia Australiei Centrale ; „scorpii" muntoase-regiuni secetoase, ex. : Munții Scorpiei-Kalahari, Munții Anzi-Atacama, Gații de Vest-Dekan. În cadrul geografiei economice : industrie extractivă dezvoltată în țările nedezvoltate economic ; monoculturile în țări cu mari posibilități pentru agricultură ; ansamblul economie-export-import ; țări mari producătoare agricole-consum mic-excendent pentru export ; țări mari producătoare agricole — consum mare — nu exportă.

În cele ce urmează, încercăm o clasificare a tipurilor de probleme cu caracter geografic după două criterii și anume : criteriul tip de lecție, pornind de la afirmația cibernetică în conformitate cu care și informațiile echivalente își au euristica lor, dar ceva mai redusă decît informațiile distincte, și criteriul grad de dificultate.

În legătură cu primul criteriu, deosebim : probleme de fixare (de echivalență a noilor informații și de întărire a paternilor) și probleme de transmitere de informații distincte.

Exemple de probleme de echivalență a noilor informații :

— La ora 12, Soarele se află pe bolta cerească nu chiar deasupra capului nostru, ci puțin înspre sud. Indicați punctul de orientare pe care îl arată umbra la ora 8, la ora 11, la ora 12, 14 și 18, într-o zi de vară (clasa a V-a, tema : „Orientarea").

— Un tren cu pionieri merge în direcția stelei polare. La un moment dat își schimbă direcția, mergînd în așa fel încît steaua polară se vede în dreapta. Indicați primul traseu și schimbarea care a avut loc (idem).

— În dimineața aceea, am ieșit din sat și m-am dus la grădina de zarzavaturi (semnul) a cooperativei. Cum mergeam pe șosea (semnul) umbra îmi cădea înainte. În partea dreaptă aveam calea ferată (semnul), iar în stînga, paralel cu

---

[5] I. Cerghit, *Filmul în procesul de învățămînt*, E.D.P., București, 1970, p. 77—79. P. Coteț, *Desenul geografic pe tablă, importanța lui în predarea lecțiilor și în formarea gîndirii geografice la elevi*. În ajutorul profesorului de geografie vol. I, Buc., 1965, p. 33—34.
R. Gal, *Ou en est la pédagogie*, Buchet-Chastel, Paris, 1961, p. 902.

* Pentru „informație echivalentă" și „informație distinctă", vezi Vasile Bunescu, *op. cit.*, p. 17—18.

[6] Academia Republicii Populare Române, *Dicționar enciclopedic român*, vol. II, D—Y, Ed. politică, București, 1964 ; „expresie — orice mod de formulare a gîndirii",

drumul, curgea un rîu (semnul) în aceeaşi direcţie în care mergeam. Dincolo de rîu se afla un deal de vreo 500 m. Împădurit cu foioase (semnul). Dincolo de calea ferată, se întindea fîneţe (semnul). Am mers aşa pînă la moara (semnul) situată între calea ferată şi şosea. După aceea, am trecut rîul pe un pod (semnul) am mers puţin pe un drum îngust (semnul) şi am ajuns la grădina de zarzavaturi a cooperativei. (Dictare topografică cu text pe tablă la clasa a V-a).

— Probleme asemănătoare, dar cu distanţa în metri şi cu scară de proporţie (clasa a V-a, „Scara de proporţie").

— Probleme cu distanţe parcurse de avion de la un oraş la altul, identificate pe hartă (idem).

Exemple de probleme de întărire a paternilor :

— Care ar fi consecinţele mişcării de revoluţie dacă axa Pămîntului nu ar fi înclinată faţă de orbită ? (clasa a V-a, „Mişcarea de revoluţie").

— Cum s-ar desfăşura circulaţia generală a atmosferei dacă axa Pămîntului nu ar fi înclinată faţă de o orbită ? (clasa a V-a, „Vînturile circulaţiei generale").

În aceste întrebări (ipotetice) tensiunea a fost introdusă prin formularea problemei într-un mod cu totul deosebit de experienţa acumulată de elevi, încît pentru rezolvare este nevoie de o reorganizare a cunoştinţelor dintr-o sferă largă.

În cadrul recapitulării trimestriale şi finale, sfera paternilor la care se referă problema este foarte mare, încît aceasta capătă caracter complex. În acest caz, întrebarea se transformă într-o temă de cercetare şi cel mai adesea i se acordă caracter de comparaţie. Ex. : Ce asemănări şi ce deosebiri există între clima Americii de Sud şi clima Africii ? (clasa a VI-a). Ce asemănări şi ce deosebiri există între clima Europei şi clima Asiei ? (clasa a VII-a). Aceste întrebări vizează paternii de ansamblu care sînt legaţi de climă şi determină mai întîi asemănările şi, apoi, paternii de ansamblu prezenţi într-o parte şi absenţi în alta-deosebirile.

Importanţa mare a existenţei pe prim plan a asemănărilor în cazul formulării temelor comparative este subliniată în mod deosebit de V. G. Erdeli [7], care spune că elementele de comparat nu se iau la întîmplare, ci numai dacă „...subiectele prezintă asemănări în privinţa vreunuia din elementele de bază ale complexului lor geografic (peisaj, regiune, ţară) sau există un şir întreg de trăsături caracteristice asemănătoare" şi credem că motivaţia acestei sublinieri este — de la paterni mai bine fixaţi la paterni care au nevoie de o fixare mai mare — şi, încă, formarea la elevi a unui mod de cercetare pornind de la folosirea cu mai multă uşurinţă a ansamblurilor operaţionale către folosirea mai dificilă a acestora.

Dăm în continuare exemple de întrebări-probleme de transmitere de informaţii distincte. Deosebim mai întîi o categorie de întrebări formulate pe treptele diferitelor ansambluri generale de instrumente operaţionale de forma : Ce putem spune despre clima acestei ţări, ţinînd seama de aşezarea sa şi de formele de relief pe care le conţine ? Caracterizaţi apele acestei ţări în funcţie de formele de relief şi climă. Caracterizaţi flora şi fauna acestei ţări în funcţie de climă. Ce credeţi despre importul şi exportul acestei ţări dacă ţineţi seama de economia sa ? Aceste întrebări, în felul în care sînt formulate, presupun şi ele o comparare, spre exemplu, răspunsul la întrebarea care solicită compararea aşezării unei ţări cu coordonatele diferitelor tipuri de climă care au fost studiate la geografia fizică generală. Întrucît, însă, în cadrul geografiei fizice generale la studiul diferitelor tipuri de climă nu s-au avut în vedere decît factorii climatici cei mai generali, şi răspunsul la problemă va fi foarte general, el trebuind să fie completat prin diferite procedee. Faptul că nu întotdeauna se utilizează pentru completare întrebări-problemă, de multe ori în practica pedagogică nu se observă nici continuitatea limbajului prin întrebări, necesitatea de a utiliza mai întîi întrebările cu răspuns mai general şi apoi cele care evidenţiază particularul.

Iată cîteva exemple de întrebări care evidenţiază particularul :

— Anotimpul iarna este aproximativ la fel şi în ţările mediteraniene şi în cele din vestul Europei. De ce vara este totuşi foarte diferită ? (Europa Vestică, clasa a VII-a).

---

[7] *Metodica geografiei* (prelucrare după lucrarea lui V. Y. Erdel, Ed. Cartea rusă, 1950, p. 120.

— Atît Franța cît și Spania au aceleași tipuri de climă, cu toate acestea în Franța cad mai multe precipitații, din ce cauză ? Comparați repartiția formelor de relief din Franța și Spania și faceți legătura cu vînturile dominante. (Franța, clasa a VII-a).

— În sudul Americii de Sud și în sudul Africii de Sud se află cîte o „scorpie muntoasă". De ce regiunea secetoasă Kalahari este situată la vest de Munții Scorpiei, iar regiunea secetoasă Patagonia la est de Munții Anzi ? (America de Sud, clasa a VI-a).

În aceste exemple se observă o parte care se dă (ipoteza), care conține o asemănare (rezultată dintr-o comparare subînțeleasă) și întrebarea, care negînd ceva evidențiază deosebirile din comparație și cere explicația.

În legătură cu cel de-al doilea criteriu, distingem întrebări cu un grad de dificultate mic — cele care evidențiază generalul, întrebări care evidențiază particularul și întrebări cu un mare grad de dificultate, avînd caracter complex (temele de recapitulare).

Din cele expuse, desprindem următoarele concluzii generale :

La geografie, întrebarea-problemă este în fond o comparație subînțeleasă (neformulată) atunci cînd pentru înțelegerea elementului descriptiv regional se face apel la elementul fizic general ; în acest caz, nici negația nu este formulată. Întrebarea rămîne o comparație subînțeleasă și în situația cînd ea formulează o negație ; în acest caz, premisa evidențiază o asemănare, iar cerințele problemei se sprijină pe latura deosebitoare a fenomenului de cercetare. Întrebarea-problemă devine complexă atunci cînd operează cu un mare număr de instrumente cognitive. Ea este formulată ca o comparație de ansamblu, avînd aspectul de temă de cercetat și pornește de la paterni mai bine fixați către paterni care au nevoie de o clarificare ; în acest caz, problema nu formulează o negare, dar pune în lumină un ansamblu de asemănări conducînd cercetarea spre zonele deosebitoare, mai puțin cunoscute. Privită dialectic, aceasta este o repetare a primului fel de întrebare-problemă care de asemenea nu formulează o negare, dar o repetare pe plan superior.

Astfel stînd lucrurile, rezultă că, pentru formarea la elevi a unui mod de lucru cu întrebări, este necesar, la geografie, a utiliza toată gama de probleme în diferitele etape ale parcurgerii materiei, reducerea problematizării la un fel sau altul de întrebări fiind cu totul artificială. Există probleme pentru toate nivelele unei clase și profesorul are posibilitatea și datoria să urmărească evoluția unui elev sau altul în rezolvarea obstacolelor pe care le creează.

Rolul hărții în formarea gîndirii geografice a elevilor fiind covîrșitor, profesorul va indica întotdeauna elevilor consultarea acesteia în rezolvarea problemelor de geografie.

RELAȚIA DINTRE CEREREA ȘI OFERTA DE EDUCAȚIE — INDICATOR AL EFICIENȚEI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ANDREI NOVAC

Considerînd că scopul cel mai general al evaluării este acela de a stabili măsura în care sistemul și procesele educaționale corespund atît necesarului social, cît și cererii de educație din partea populației, una dintre principalele categorii de opțiuni ce se disting în cadrul strategiei învățămîntului o constituie stabilirea nivelului pînă la care pot fi satisfăcuți ambii beneficiari ai sistemului : societatea și individul. Astfel, considerăm că opțiunea școlară și profesională — componentă

specifică a ansamblului opțiunilor ce definesc scopul și nivelul de trai al fiecărui individ — este un proces de natură să evidențieze interferența planului individual cu cel social.

În acest sens, ancheta noastră realizată pe un eșantion reprezentativ, care a cuprins 3 600 de elevi ai ultimului an din 70 de licee situate în 14 județe din țară, a fost efectuată în scopul cunoașterii acestor opțiuni individuale, în vederea realizării unei maxime concordanțe între aspirații și necesități. Una dintre ipotezele de bază ale cercetării noastre a constituit-o faptul că cererea de educație — concretizare a opțiunilor populației școlare — este mult mai intensă pentru învățămîntul superior și că ea se concentrează în jurul unei game reduse de profesiuni. Confirmînd ipoteza noastră inițială, cercetarea a permis reliefarea următoarelor aspecte :

1. Învățămîntul superior — curs de zi — este solicitat de 57,6% dintre subiecții anchetați (pentru subeșantionul de băieți proporția este de 63,8%). Adăugînd și pe cei ce solicită învățămîntul superior de trei ani, precum și forma serală și fără frecvență, proporția devine 72,5% și respectiv 79,5% (pentru băieți 81,8% și respectiv 90,5%), evident, cu mult peste nevoile și, desigur, posibilitățile economiei naționale. Ilustrăm structura opțiunilor școlare — treapta finală cu care subiecții doresc să-și încheie studiile — în tabelul nr. 1 (%).

Tabelul nr. 1

Treapta finală	Total	Băieți	Fete	Licee	
				Real umaniste	De specialitate
liceu	4,7	1,0	7,5	0,5	12,9
șc. postliceală	12,3	5,5	17,4	16,9	3,2
înv. sup. de 3 ani	14,9	17,3	13,1	16.7	11,4
înv. sup. de 4 sau mai mulți ani	57,6	63,8	53,0	60,3	52,4
înv. sup. curs seral sau f. frecv.	7,0	9,4	5,3	4,3	12,4
nedecișI	3,5	3,0	3,7	1,3	7,7
TOTAL :	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

De asemenea, se remarcă faptul că tipul liceului absolvit influențează cererea de educație. Astfel, învățămîntul superior (de 3, 4 sau mai mulți ani) este solicitat de 77% dintre absolvenții liceelor reale și umaniste și de 63,8% dintre absolvenții liceelor de specialitate. Aceștia din urmă se îndreaptă într-o proporție mai mare (12,9% față de 0,5%) spre producție.

2. Această opțiune masivă pentru treapta superioară de învățămînt s-a reflectat și asupra evantaiului profesiunilor solicitate de viitorii absolvenți de liceu, evantai deosebit de restrîns (vezi tabelul nr. 2). Astfel, patru dintre profesiunile aferente domeniului învățămîntului superior politehnic sînt solicitate de 16% dintre subiecți (în cadrul subeșantionului de băieți proporția este de 22,4%), învățămîntul superior economic este solicitat de 9,5%, cel agronomic de 9%, cel medical de 6,5%, în timp ce trei dintre profesiunile aferente domeniului universitar sînt solicitate de 8,2% dintre subiecți. În ceea ce privește domeniul artistic (teatru, arte plastice) și cel sportiv, acestea sînt solicitate de 3,8% și respectiv 3,6% dintre viitorii absolvenți. Dintre profesiunile ce nu presupun absolvirea treptei de învățămînt superior, cele din domeniul militar (pilot, ofițer, marină comercială) și cea de asistent medical sînt solicitate în proporție de 4,4% și respectiv 3,9%.

Tabelul nr. 2

Domeniul şi profesiunile	Total	Băieţi	Fete
A. POLITEHNIC			
a) ing. automatist	5,7	8,1	3,2
b) ing. electronist	4,1	7,2	0,8
c) ing. chimist	3,7	3,8	3,5
d) ing. construcţii maşini	2,4	3,3	1,1
B. ECONOMIC	9,5	8 7	10,3
C. AGRONOMIC	9,0	10,1	7,7
D. UNIVERSITAR			
a) istorie-geografie	3,5	2,5	4,4
b) chimie	2,5	1,1	4,0
c) matematică-informatică	2,2	1,7	2,7
E. MEDICAL			
a) medic	6,5	4,3	8,8
b) asistent medical	3,9	0,8	7,3
F. MILITAR	4.4	7,4	1,2
G. SPORTIV	3,6	5,2	2,0
H. ARTISTIC	3.8	3,8	3,8
TOTAL :	64,8	68,0	60,8

Confirmarea ipotezelor cercetării conduce la concluzia că un ansamblu permanent de acţiuni, care să influenţeze în direcţia asimilării comenzii sociale pe planul motivaţional, ar fi deosebit de eficace în perspectiva integrării profesionale. Astfel, apropierea faţă de structura optimă a opţiunilor profesionale ar putea fi obţinută printr-un contact continuu cu producţia şi prin asimilarea individuală a comenzii sociale. În cadrul elaborării unei strategii de optimizare a structurii opţiunilor profesionale, considerăm ca fiind deosebit de necesară organizarea unui *panel reprezentativ* de elevi de liceu, prin care să se poată realiza :

a) aplicarea unor probe de cunoştinţe (la materiile solicitate la admiterea în învăţămîntul superior), care să permită ierarhizarea viitorilor candidaţi ;

b) studiul cererii de educaţie şi difuzarea rezultatelor acestuia în rîndul subiecţilor cuprinşi în panel ; altfel spus, prezentarea diferenţelor dintre comanda socială, adică „oferta" şi opţiunile individuale, adică „cererea" ;

c) acţiuni de informare asupra comenzii sociale, pentru etapa actuală de dezvoltare a ţării ;

d) popularizarea profesiunilor ce necesită un număr mare de cadre, dar care nu sînt îndeajuns de solicitate. Considerăm că un mijloc important de popularizare îl constituie realizarea unor monografii şi psihograme profesionale scrise la un nivel accesibil tinerilor şi părinţilor şi difuzate în rîndul acestora.

În acest fel, s-ar putea urmări, de la un an la altul, atît presupusele mişcări ierarhice, determinate de evoluţia nivelului cunoştinţelor asimilate, cît şi aşteptatele modificări din cadrul opţiunilor şcolare şi profesionale. Reprezentarea cantitativ-matematică a proiectatelor modificări din structura opţiunilor profesionale poate fi realizată printr-un model bazat pe o matrice de transfer (fig. 1).

Structura iniţială a opţiunilor	×	Matricea de transfer	=	Structura finală a opţiunilor

Fig. 1

În acest mod, se va putea îmbina punctul de vedere al individului cu cel al societății, referitor la calitatea de „obiect de consum" și respectiv „investiție" a învățămîntului, considerat de tot mai mulți specialiști ca făcînd parte din așa-numitul „terțiar productiv". Evaluarea eficienței învățămîntului, urmărind corectarea și (sau) reproiectarea variantelor de soluții, estimînd rezultatele obținute, definind căile de optimizare, poate astfel contribui atît la satisfacerea în condiții superioare a intereselor și cerințelor generale ale societății, cît și la dezvoltarea personalității umane.

BIBLIOGRAFIE

1. *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, București, 1975.
2. Dayre I., *Les faux dilemes : Liberalism ou dirigism ?*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1959.
3. Krasnaseschi Vl., *Evaluarea operațională a eficienței educaționale*, „Forum", nr. 3/1972.
4. Mahler F., Rădulescu D., *Un modèle mathematique à fonction prévisionelle pour la corelation de l'option profesionelle avec les exigences sociales* (Comunicare prezentată la Conferința mondială de viitorologie, București, 1972).
5. Parnes H., *Besoins scolaires et développement economique et social*, O.C.D.E., Paris, 1962.

PERCEPEREA VIZUALĂ A CONSOANELOR LIMBII ROMÂNE DE CĂTRE ELEVII SURZI*

FLORIN BARBU
cercetător
Institutul de științe pedagogice

Se știe că în funcție de gravitatea deficitului auditiv are loc o perturbare a comunicării pe baza limbajului oral, din cauza scăderii posibilității de recepționare a informațiilor sonore. Totuși, lanțul comunicării se poate realiza, în anumite limite, care țin de amploarea consecințelor pierderii auzului asupra personalității și de nivelul reabilitării (recuperării) deficientului auditiv.

Printre mijloacele cele mai importante pe care deficientul de auz le folosește pentru a recepționa mesajul emis de cei din jurul său putem include și labiolectura. Esența ei constă în perceperea vizuală a mișcărilor articulatorii fugitive din zona bucală a vorbitorului și a expresiilor faciale care însoțesc conținutul mesajului emis. Fiind un proces activ, complex, în care participă componente vizuale, motrice și intelectuale într-un ansamblu unitar, labiolectura își aduce contribuția la realizarea comunicării între cele „două lumi" ** și implicit la integrarea socio-profesională optimă a deficienților de auz.

1. *Date generale referitoare la perceperea vizuală a consoanelor.* În aprecierea rezultatelor am luat în considerare numai identificarea consoanelor care intrau în componența logatomilor *** respectivi ; vocalele au fost omise.

În ansamblu, consoanele au fost identificate în proporție de 48,14%. Notăm că această proporție este relativ mare dacă avem în vedere că alți autori au obținut valori mult mai mici (V. I. Beltiukov [1] : 22,9%, M. O. Vișan [2] : 22,6% ș.a.).

---

* Materialul se bazează pe unele date experimentale obținute între anii 1972—1973, în urma cercetării efectuate sub conducerea științifică a tov. lector univ. Mare Valer.

** Lumea auzitorilor și cea a surzilor.

*** Logotomi = combinații artificiale între vocale (v) și consoane (c) după schema : vc, cv, vcv.

[1] V. I. Beltiukov, *Citenie s gub*, Mocova, 1970, p. 23.

[2] M. O. Vișan, *Perceperea vizuală a limbajului oral în dependența de context*, „Revista de psihologie", nr. 1, vol. 19, 1973, p. 71—80.

Rezultatele se pot justifica prin metoda diferită folosită de fiecare autor în desfăşurarea experimentelor.

2. *Gradul de perceptibilitate vizuală al consoanelor.*

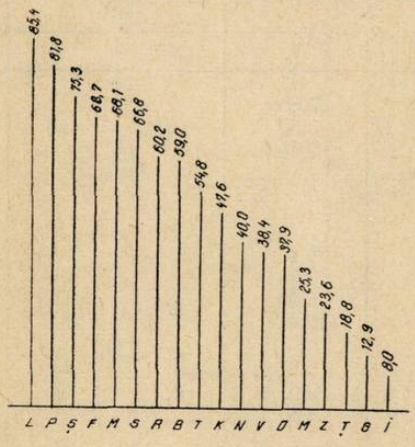


Fig. nr. 1 Gradul de perceptibilitate vizuală a diferitelor consoane

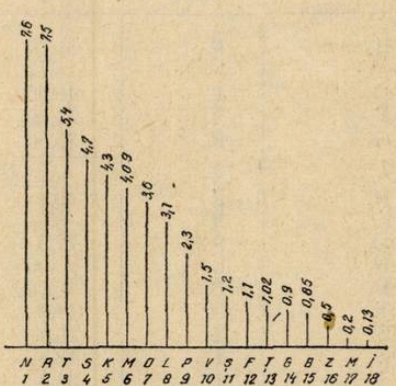


Fig. nr. 2 Frecvenţa consoanelor în limba română (după A.A. Roceric, pg. 28-30)

Mai sus am menţionat proporţia globală a identificării consoanelor (48,14%). Evident, însă, că nu toate au acelaşi grad de perceptibilitate vizuală, după cum reiese din fig. 1. Se pune problema dacă gradul de perceptibilitate vizuală a consoanelor are legătură cu frecvenţa lor în limbă (fig. 2). Pentru a răspunde la această chestiune am calculat coeficientul de corelaţie de rang între frecvenţa consoanelor stabilită de A. A. Roceric[3] şi ordinea perceptibilităţii vizuale a acestora. Am obţinut o corelaţie moderată ($\rho = 44,9$), de multe ori semnificativă.

Făcînd o analiză comparativă în privinţa ordinii de perceptibilitate vizuală a consoanelor obţinute de noi şi de alţi autori, am constatat corelaţii semnificative între datele noastre şi cele obţinute de V. I. Beltiukov[4] ($\rho = 88,8$) pentru limba rusă şi I. Stănică[5] ($\rho = 82,2$) pentru limba română. Corelaţiile ridicate obţinute atestă că există o legitate privitoare la gradul perceperii vizuale a diferitelor consoane determinată de caracteristicile optico-articulatorii ale acestora.

3. *Principalele substituiri ale consoanelor în labiolectură.* În limba română, ca şi în alte limbi, există grupe de consoane omorganice, care prezintă aceeaşi imagine labiobucală, fapt care favorizează producerea confuziilor interconsonantice. În tabelul I sînt prezentate principalele substituiri şi frecvenţa acestora în percepţia vizuală a consoanelor în limba română. Confuziile sînt date de asemănarea mai mare sau mai mică a imaginilor labiobucale determinată de gradul de deschidere al gurii, de locul şi modul de articulare a consoanelor ş.a.

În literatura de specialitate se discută adesea problema „înlocuitorilor universali" sau predominanţi, adică a acelor consoane care se actualizează mai frecvent într-o grupă omorganică. Din datele noastre rezultă că în limba română există aceiaşi înlocuitori predominanţi ai consoanelor omorganice ca şi în alte limbi (de pildă, în limba rusă, după V. I. Beltiukov şi S. V. Ceadova[6], care au efectuat cele mai cuprinzătoare cercetări în această problematică). Aceştia sînt: l, p, ş, f, s, t, k. (vezi tabelul II).

---

[3] A. A. Roceric, *Fonostatistica limbii române*, Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1968, p. 28.

[4] V. I. Beltiukov, *Citenie s gub foneticieskiu elementov reci*, Moscova, 1967, p. 28.

[5] I. Stănică, *Labiolectura*, E.D.P., Bucureşti, 1965 şi manuscrisul tezei de doctorat cu acelaşi titlu, 1972.

[6] V. I. Beltiukov, S. V. Ceadova, *Citenie s gub v şkolau dlie luhih datei*, In : Speţialnaia şkola, nr. 2, 1968, p. 24—30.

Tabelul 1

Consoane prezentate	Principalii substituenți					
	I		II		III	
	Cons.	%	Cons.	%	Cons.	%
B	P	34,70	M	5,60		
K	N	5,41	R	3,50	G	3,4
D	T	40,00	N	2,40		
F	V	31,20				
G	K	35,50				
J	Ş	70,4				
H	K	49,6	G	25,4		
L	R	5,6	N	3,2		
M	P	22,6	B	5,08		
N	L	20,00	R	10,4	T	7,2
P	B	10,00	M	6,4		
R	L	14,2	N	6,8	K	4,8
S	Z	10,4	Ţ	9,0	T	5,8
Ş	J	18,3	K	4,8		
T	D	34,8				
Ţ	S	71,6				
V	F	59,0				
Z	S	52,0	Ţ	14,6		

Tabelul II

Înlocuitori universali		I	P	Ş	F	S	T	K
Identificări	Rang	1	2	3	4	5	6	7
	Proporție	85,4	81,8	75,3	68,7	66,8	51,8	37,9
Consoanele substituite	1	r 60,2	m 68,1	j 7,9	v 38,3	z 33,7	n 40,0	h 25,8
	2		b 58,9			ţ 18,8	d 37,8	g 12,9

Studiind trăsăturile percepției consoanelor în diferite grupe fonetice unite prin asemănarea lor optică, V. I. Beltiukov[7] a arătat că ele au ceva comun. Astfel, în grupa consoanelor bilabiale (p, b, m) cel mai frecvent se actualizează consoana p, celelalte actualizîndu-se mai rar, fiind înlocuite adesea de consoana *p*, care intervine ca un „înlocuitor universal" al celorlalte bilabiale. La fel se întîmplă și cu ceilalți înlocuitori universali. Acest fapt se explică prin aceea că, în cazul consoanei *p*, care este surdă, intervine componenta kinestezică, constituind un suport pentru actualizarea mai frecventă a consoanei în vorbire. Elementul senzorial nu este suficient pentru organizarea atît a identificării cu precizie a consoanelor omorganice cît și a diferențierii acestora între ele. Prin participarea componentei verbo-motoare se facilitează discriminarea acestor consoane (de exemplu *papa* — se diferențiază de *baba* prin palparea laringelui care vibrează la consoanele sonore). Dacă la elementele de mai sus se adaugă cel intelectual (sensul,

[7] Op. cit., 6, p. 24—30.

contextul etc.), atunci gradul de diferenţiere a cuvintelor omorganice va fi tot mai mare. Cele spuse pînă acum sînt valabile şi pentru ceilalţi „înlocuitori universali" ai căror caracteristici prezintă :

1) uşurinţă de pronunţare, fiind consoane surde ;

2) frecvenţa mai mare în limbă (20%) faţă de cele sonore (7,8%) ;

3) deprinderi de pronunţie mai bine consolidate, fapt favorizat şi de suportul verbo-kinestezic al imaginii senzoriale.

Dacă luăm în considerare nu identificarea izolată a diferitelor consoane, ci grupele de consoane care prezintă indicii comune ca imagini labiobucale, constatăm că proporţia identificării este net mai mare (vezi fig. 3). Erorile în perceperea vorbirii apar însă tocmai datorită faptului că nu se poate face discriminarea consoanelor în cadrul diferitelor grupe numai prin participarea elementului senzorial vizual. Prin adăugarea componentelor verbo-kinestezice şi intelectuale scade gradul de libertate în producerea erorilor.

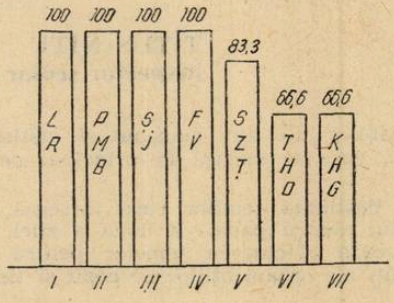


Fig. nr. 3 Perceperea indicilor de apartenenţă a consoanelor la diferite grupe fonetice

CONCLUZII

1. În experimentul nostru, cele 18 consoane utilizate au fost identificate pe calea labiolecturii în proporţie de 48,14%. În alte limbi proporţia este mai mică (de pildă, în limba rusă, 22,9%). Explicaţia trebuie căutată, printre altele, în faptul că am utilizat un material verbal oarecum diferit (mai puţine consoane şi, în ansamblu, mai puţine combinaţii).

2. Cel mai înalt *grad de perceptibilitate* vizuală îl prezintă consoanele l, p, ş, f, iar cel mai scăzut grad ţ, g şi j, lucru de care trebuie să se ţină seama în dozarea exerciţiilor de formare a deprinderilor de labiolectură.

3. În cadrul diferitelor grupe de consoane cu o imagine labiobucală identică sau asemănătoare se impun unele consoane cu valoare de „înlocuitori universali", în sensul că ele substituie frecvent, în perceperea vizuală, celelalte consoane din grupa respectivă. Aceste consoane sînt : l, p, ş, f, s, t şi k. Trăsătura lor caracteristică constă în faptul că sînt surde şi de aceea mai uşor de pronunţat decît cele sonore. În formarea deprinderilor de labiolectură trebuie să acceptăm temporar, mai ales în faza iniţială, substituirea consoanelor de către „înlocuitorii universali" ai consoanelor omorganice, urmînd ca treptat să se realizeze discriminarea lor.

4. Cele expuse de noi în cuprinsul lucrării cît şi în concluziile de mai sus prezintă o importanţă practică în elaborarea exerciţiilor individualizate în cadrul lecţiilor de labiolectură care au loc în şcolile pentru deficienţii auditivi.

În condiţiile societăţii noastre în care informaţiile cresc într-un ritm uluitor, deficientul de auz, avînd posibilităţi mai reduse de acumulare a informaţiilor, lipsindu-i cel mai important canal de recepţie, este ameninţat să rămînă tot mai mult în urmă. Pentru a evita acest lucru se impune cultivarea deprinderilor de labiolectură care să-i permită atît echilibrarea decalajului de cunoştinţe, cît şi integrarea socio-profesională la un nivel ridicat.

PROGRAMUL ȘCOLAR PRELUNGIT CA FORMĂ IMPORTANTĂ DE ÎMBUNĂTĂȚIRE A PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

TITUS NIȚU
inspector școlar general, jud. Ialomița

Sub aspect organizatoric, noi am conceput și instituit programul prelungit în trei variante de lucru, care se axează în principal pe condițiile materiale și de spațiu ale școlarilor.

O primă variantă, destinată școlilor care lucrează într-un schimb, constă în prelungirea programului pentru partea a doua a zilei, cu durata de trei ore, timp în care se organizează efectuarea temelor pentru acasă sub îndrumarea cadrelor didactice, activități ale organizațiilor de copii și tineret, cercuri pe obiecte, activități recreative etc.

A doua variantă, aplicată selectiv și cu caracter experimental, într-un număr restrîns de școli în care se lucrează într-un schimb, modificîndu-se orarul după cum urmează :

orele 8—10 (11) — lecții obișnuite
orele 11—12 (12,30) — efectuarea lecțiilor pentru a doua zi
orele 14 (14,30)—15 (16) — ore de muzică, desen, educație fizică
orele 15 (16)—17,30 (18) — alte activități, continuarea efectuării temelor, cercuri etc.

A treia variantă, în care au fost cuprinși 30—40% din elevi, a vizat numai pe cei slabi și pe cei cu greutăți familiale sau ai căror părinți sînt angajați în cîmpul muncii și nu-și pot supraveghea în permanență copiii. Au organizat programul prelungit în această variantă școlile care nu au spațiu suficient (lucrează în două schimburi), apelînd la toate spațiile disponibile.

În ceea ce privește conducerea inspectoratului școlar, am considerat că este foarte important ca implementarea acestor forme de lucru în școli să se facă pe baza unui program care a constat în : *sarcini globale* (prin care s-a urmărit determinarea școlilor de a îmbrățișa programul prelungit de la directori către cadrele didactice, pentru ca acestea să determine elevii și părinții spre o înțelegere cît mai justă a scopului acestei forme de sprijin) ; *sarcina de integrare* (axată pe o bogată informare, pentru ca programul să intre ca element constitutiv al muncii școlare, să se articuleze cît mai ferm programului școlar ; în cadrul acesteia au fost stabilite măsurile privind programarea cadrelor didactice, organizarea spațiului și dotărilor, organizarea activităților de recreare, condițiilor igienico-sanitare ce trebuie asigurate ș.a.) ; *sarcina de durată* (prin care s-a stabilit timpul de lucru, etapizarea și echilibrarea programului pe particularitățile elevilor, avîndu-se în vedere ca noua organizare a orarului — care nu trebuie să facă abstracție de la nici una din normele psihopedagogice pe care le-a impus experiența la catedră — să urmărească, în special, adaptarea copilului la programul prelungit, posibilitățile fiecărui cadru didactic de a da sprijin tuturor elevilor).

În această parte a programului nostru au fost stabilite și sarcinile ce revin personalului didactic, din care spicuim: *sarcinile directorului* (organizează programul în una din variantele de mai sus, instruiește cadrele didactice în legătură cu modul de organizare și desfășurare, controlează zilnic respectarea și eficiența programului); *sarcinile diriginților* (organizează programul pentru clasele lor, popularizează însemnătatea programului prelungit în rîndul elevilor și părinților, informează profesorii asupra cazurilor deosebite de disciplină și învățătură, controlează periodic modul cum se desfășoară programul prelungit, organizează colectivul clasei pentru buna desfășurare a instruirii — grupe de studiu, grupe de sprijin, disciplina etc., instruiesc elevii asupra modului în care trebuie să-și efectueze temele, ordinea, dozarea timpului, forme de studiu, folosirea auxiliarelor de predare, punctele de consultație etc., urmăresc randamentul în pregătirea și ridicarea calității instruirii); *sarcinile profesorului sau învățătorului de serviciu* (asigură ordinea și disciplina în școală în cadrul programului prelungit, urmărește prezența cadrelor didactice la program, acordă consultații); *sarcinile învățătorilor și profesorilor de la disciplinele de bază* (pregătesc activități în mod cît mai accesibil, depistează elevii cu dificultăți în însușirea cunoștințelor, stabilesc modalitățile de solicitare, din partea elevilor, a unor consultații, înscriu în program activități de sinteză, adoptă metodici speciale de lucru).

Sarcina de durată a vizat îndeosebi stabilirea cotelor corespunzătoare de exigență și realizarea corespunzătoare a prevederilor școlare, după cum urmează:

— activitatea elevilor să nu însemne repetarea lecției sau refacerea ei, nici numai efectuarea temelor sau participarea doar la un anumit fel de muncă (independentă, în grup, frontală), nici parcurgerea lecturilor suplimentare indiferent de obiect, ci dozarea cu grijă a timpului pentru asimilarea cunoștințelor și refacerea lucrărilor de laborator, aprofundarea prin corelări, legătură cu viața, cu practica, explicații suplimentare, rezolvare de probleme;

— în vederea efectuării temelor scrise s-a recomandat îndeosebi munca individuală, rolul învățătorului și profesorului fiind de consultant, pe parcurs;

— lucrările de laborator să se realizeze în cele trei stiluri fundamentale de muncă, potrivit obiectivelor urmărite, gradului de dificultate a sarcinii și disponibilului de materiale; profesorul să îndeplinească mai ales funcția de consultant, după ce — în prealabil — a programat operațiile ce le vor străbate elevii;

— pentru aprofundarea cunoștințelor s-a recomandat să se folosească dezbaterile cu întreaga clasă, modelator fiind profesorul, sau discuțiile în grupe mici (cu sau fără lider), urmate de evidențierea concluziilor cu întreaga clasă; în asemenea situații să se aibă în vedere particularitățile activității simultane cu două sau mai multe clase (vezi variantele de organizare de la început);

— practicarea eficientă a programului prelungit impune frontul comun al tuturor cadrelor didactice pentru evitarea supraîncărcării elevilor; în acest sens s-a stabilit ca fiecare învățător și profesor să treacă la raționalizare, conform principiilor și metodelor didactice avansate, a muncii sale cu elevii la lecții, în așa fel, încît aceștia să asimileze în mare măsură, încă în timpul predării, urmînd ca în timpul programului prelungit cunoștințele să fie întărite și operaționalizate; cadrele didactice să-și fixeze teme pentru acasă care solicită ca într-un timp scurt să se îndeplinească sarcinile esențiale, iar activitățile în afara lecțiilor (pionieri, U.T.C., cercuri pe obiecte etc.) să se desfășoare în timpul programului prelungit, aceasta impunînd concentrarea prin pregătirea lor temeinică, sub conducerea cadrelor didactice și a nucleelor de elevi ce au responsabilitatea activităților menționate;

— s-a recomandat cadrelor didactice să acorde atenție alternării muncii de recreare, cea din urmă fiind înțeleasă mai ales ca practicare — într-un timp redus, dar obligatoriu — a jocurilor sportive și distractive, discuțiilor cu profesorii, sau după terminarea programului, pregătirii unor manifestări cultural-artistice, vizionării unor spectacole, fără a obosi pe copii.

În cadrul măsurilor noastre a figurat și *sarcina dinamică*, aceasta implicînd acțiunile de creație, inovație, cercetare, analiză și măsuri. Pe baza acestor măsuri coordonate s-au asigurat treptat condițiile pentru ca învățătorii și profesorii să îndeplinească cu competență sporită funcțiile de coordonare, consultare și îndru-

mare a activității elevilor, în așa fel, încît aceștia să beneficieze de timpul ce le stă la dispoziție, prin depunerea unui efort rațional și eficient din punct de vedere instructiv-educativ.

Un prim pas în organizarea metodică a muncii în cadrul programului prelungit l-a constituit folosirea unor tehnici de grup. Grupele de lucru au fost stabilite pe baza observației, analizei, diagnosticului și evaluării individuale, pentru a se determina structurile mentale, interesele, motivația, condițiile familiale și nevoile elevilor. Cu bune rezultate a fost aplicată modalitatea de lucru pe care o redăm mai jos, cu precizarea că grupele mari au fost împărțite în subgrupe, în cadrul unor variante mai complexe sau mai simple, impuse de realitatea colectivelor de elevi și că aceste grupe sînt mobile de la o etapă la alta și de la o disciplină la alta.

Grupa elevilor cu rezultate slabe la învățătură	5 elevi	Grupa elevilor de mijloc	15 elevi	Grupa elevilor buni	15 elevi
Felul activității	timp afectat	Felul activității	timp afectat	Felul activității	timp afectat
Indicații generale de lucru	3′—5′	Indicații generale de lucru	3′—5′	Indicații generale de lucru	3′—5′
Explicații introductive date de cadrele didactice pentru efectuarea temei	5′	Activitatea independentă, efectuarea temei	15′	Activitate independentă, efectuarea temei	15′
Activitate individuală sub îndrumarea cadrului didactic	10′—15′	Activitate individuală		Continuarea activității individuale	
Continuarea activității individuale	10′	Verificarea rezultatelor activității individuale de către cadrele didactice	10′	Autocontrol	10′
Autocontrol	5′	Elevii își fac eventualele corecturi Autocontrol	5′	Verificarea activității de către cadrele didactice și deschiderea altei teme de lucru	10′
Verificarea activității individuale de către cadrele didactice, finisarea pregătirii	5′	Activități suplimentare completive	10′	Activitate suplimentară completivă	5′
Aprecieri finale	5′	Aprecieri finale	5′	Aprecieri finale	5′
TOTAL	50′	TOTAL	50′	TOTAL	50′
Timp afectat de cadrele didactice grupei = 20′—25′		Timp afectat de cadrele didactice grupei = 15′—20′		Timp afectat de cadrele didactice grupei = 10′—15′	

Delimitarea timpului nu a fost rigidă, el modificîndu-se în mod corespunzător pentru fazele de lucru, așa cum procedează învățătorii în predarea simultană, accentul activității punîndu-se în special pentru elevii din prima grupă. De asemenea, în mod frecvent împărțirea clasei în două, trei sau chiar patru grupe, în funcție de cerințele colectivului de elevi, a impus ca unele grupe să

lucreze în mod independent, iar altele sub îndrumarea directă a cadrului didactic și invers. De obicei, tema independentă este dată întîi elevilor mai buni. Cei mai slabi trebuie pregătiți în mod corespunzător pentru activitate nemijlocită. Activitatea trebuie constituită în așa fel încît cadrul didactic, care verifică alternativ munca independentă, să dea și îndrumările ce se cer.

Din observațiile noastre a reieșit că munca individuală cu grupele este legată de activitatea nemijlocită a cadrului didactic, de lecția realizată și că în partea pregătitoare se impune îndeplinirea următoarelor cerințe: a) pregătirea materialului pentru activitatea nemijlocită a cadrului didactic; b) fixarea cunoștințelor; c) cunoașterea noului material de lucru.

Munca individuală a elevului în cadrul programului prelungit presupune eforturi și adîncă înțelegere din partea cadrelor didactice. Este necesară o mai bună ordonare, selecționare și sistematizare a temelor de lucru, astfel încît activitatea de pregătire să contribuie efectiv la formarea unor noțiuni cu bază științifică corespunzătoare. În acest sens, o componentă de seamă a constituit-o folosirea rațională a echipamentului didactic. Școlile și cadrele didactice și-au elaborat programe speciale de utilizare a materialului didactic, pentru a-l folosit cît mai eficient în activitatea independentă a elevilor.

Eficiența activității de sprijin, în condițiile programului prelungit, este asigurată în măsura în care ea este organizată pe baza următoarelor criterii: stabilirea, în prealabil, a elementelor de esență care trebuie subliniate pe parcurs; dozarea judicioasă a timpului destinat activității directe și a celei independente în funcție de gradul de dificultate a temei, atît în ceea ce privește volumul și calitatea cunoștințelor, cît și valoarea aplicativă a acestora; folosirea unor forme variate de muncă independentă care să favorizeze creativitatea, efortul inițial, mobilizarea activă a tuturor posibilităților elevului; respectarea unor criterii privind igiena școlară, educarea atenției, precum și evitarea oboselii, respectarea principiului accesibilității; verificarea și aprecierea sistematică a rezultatelor activității independente, completată prin organizarea curentă a muncii de prevenire și corectare a greșelilor.

În decursul a doi ani de la introducerea programului școlar prelungit s-au conturat cîteva forme de activitate cu o notă proprie, ele referindu-se în principal la modalitățile de lucru expuse mai sus. Avem în vedere aici și o variantă potrivit căreia în școală există un punct de consultații unde elevii, pe baza unui program cunoscut, găsesc profesorii și învățătorii și pot solicita sprijinul acestora după nevoie.

Formele de activitate sintetizate de noi pe parcurs sînt: 1) activitățile independente de scurtă durată, care au scopul de a pregăti trecerea la activitatea de bază, respectiv efectuarea temelor la disciplinele de bază; 2) activitățile destinate adîncirii și consolidării cunoștințelor, în care se fac atît asocieri și generalizări pe baza valorificării vechiului fond de cunoștințe, cît și corelarea cu ceea ce s-a predat; 3) activități independente pentru dezvoltarea progresivă a priceperilor și deprinderilor, prin gradarea dificultății conținutului și găsirea unor procedee noi de lucru; 4) activitate independentă prin care se sistematizează cunoștințele fundamentale cuprinse în cadrul unei anumite teme, sau fac parte dintr-un capitol de mai mare întindere; 5) activitatea independentă prin care se pregătește comunicarea de noi cunoștințe, ușurarea înțelegerii noului material, deschizîndu-se elevilor un cîmp de lucru și de studiu mai larg.

În aceste condiții s-a realizat o accelerare a ritmului și procesului de învățare, mai ales asupra elevilor cu dificultate în însușirea cunoștințelor, dar și în rîndul celorlalți elevi, printr-o mai bună organizare a studiului, aducîndu-se importante corecturi la reconsiderarea relației profesor-elev și diminuîndu-se sensibil acea situație de inferioritate și supunere a elevului. Apreciem că programul prelungit a dus la dezvoltarea individuală a elevilor, în unele școli creîndu-se acea atmosferă permisivă, autoorganizarea fiind sprijinită mai mult de organizațiile de pionieri și U.T.C.

Rezultatele „măsurate" prin probele de cunoștințe (care au servit în mare măsură și la organizarea grupelor), prin observațiile cadrelor didactice și pe baza situației de promovare, se concretizează în creșteri de 7—10% de la trimestru la

trimestru. Însă probarea acestor forme de lucru în școli a dus la concluzia că există un anume risc ca pedagogii să privească aspectele muncii independente în lumina disciplinei perfecte ; expresiile individualității, ale pregătirii independente și creativității sînt încă, în multe cazuri, mai mult enunțate decît încurajate : în cadrul programului prelungit, cadrele didactice nu trebuie în nici un caz să activeze numai pentru ca elevii să acumuleze cunoștințe, ci în mod predominant pentru a le stimula gîndirea, a le forma deprinderi, a-i educa plenar. În această nouă ipostază se impune a fi regîndită și legătura cu familia pentru ca, în paralel cu sprijinul și influența școlii, să sporească și responsabilitatea părinților, aceasta cu atît mai mult, cu cît elevii servesc masa de prînz acasă și trebuie să revină la școală potrivit programului elaborat. Din acest punct de vedere, ne propunem ca, în etapa următoare, să studiem posibilitatea asigurării mesei de prînz la cantinele grădinițelor sezoniere (în mediul rural) și în cantinele școlare pentru elevii din mediul urban. Prelungirea programului școlar zilnic a dus la creșterea influenței și a prestigiului cadrelor didactice în rîndul elevilor și în comunitatea socială.

ACTIVITATEA ÎN ȘCOALA CU PROGRAM PRELUNGIT

Prof. TEODOR NOVAC
București

Introducerea programului prelungit imprimă școlii noi dimensiuni, în sensul că elevii își petrec în unitate o mare parte din timp (8—10 ore pe zi), desfășurînd activități complexe, care au în vedere două scopuri fundamentale : sporirea randamentului școlar și dezvoltarea armonioasă a elevilor din punct de vedere fizic și intelectual. În aceste condiții rolul factorilor educaționali crește în raport cu noile sarcini puse în fața școlii. Prin conlucrarea acestora trebuie să se realizeze în școală un mediu ambiant și afectiv, care să favorizeze activitatea elevilor sub toate aspectele. Asistența socială acordată copiilor în grădinițe este preluată și continuată de școala cu program prelungit, cu mențiunea că în cadrul acesteia, funcția instructiv-educativă este dominantă. Școala cu program prelungit — organizată în conformitate cu prevederile documentelor de partid — valorifică experiența pozitivă anterioară a unor școli cu internat sau semiinternat. Practica a dovedit că în cadrul programului prelungit apar numeroase probleme noi, de a căror rezolvare corespunzătoare depinde sporirea eficienței activității instructiv-educative.

Conducerea activităților în cadrul programului prelungit. Succesul activităților instructiv-educative în școlile cu program prelungit depinde nu numai de munca stăruitoare a cadrelor didactice și a celorlalți factori educativi, ci, într-o mare măsură, de activitatea consiliului de conducere al școlii. În școala cu program prelungit consiliul de conducere îndeplinește multiple sarcini : a) asigurarea condițiilor materiale ; b) selecționarea și înscrierea elevilor ; c) elaborarea regulamentului de funcționare a programului prelungit (capitol în regulamentul interior al școlii) ; d) întocmirea planurilor trimestriale de muncă (anexe la planul anual de muncă) ; e) întocmirea graficelor privind participarea cadrelor didactice la activitățile din cadrul programului prelungit ; f) controlul și îndrumarea activității ; g) analiza trimestrială a muncii etc.

Alternarea activității instructive cu odihnă activă — necesitate obiectivă în cadrul programului prelungit — este condiționată de asigurarea unei baze materiale adecvate. Aceasta presupune rezolvarea problemelor de spațiu pentru prepa-

ratul hranei, studiu, odihnă, dezvoltarea și dotarea corespunzătoare a bazei sportive școlare, crearea de cluburi pentru elevi, înzestrarea unităților de învățămînt cu un număr sporit de mijloace audio-vizuale (televizoare, aparate de radio, stații de amplificare, aparate de proiecție pentru filme etc.). S-ar impune o revizuire a actualelor proiecte-tip pentru noile localuri de școli și o reamenajare a celor existente, ținînd seama de perspectiva de continuă extindere a programului prelungit și de specificul activităților în cadrul acestuia. Deoarece în prezent condițiile materiale nu permit cuprinderea în masă a elevilor la programul prelungit, selecționarea și înscrierea acestora la această activitate se face după criterii prioritare, cum ar fi : randamentul la învățătură (corigenți și repetenți) ; lipsa de supraveghere în familie (părinții lucrează în schimburi de producție) ; mediul familial necorespunzător din punct de vedere educativ etc.

Consiliul de conducere al școlii are sarcina de a concepe programul zilnic de activitate în funcție de specificul unității, particularitățile de vîrstă ale copiilor și ciclurile de învățămînt cărora le aparțin. Pornind de la aceste considerente, se organizează de regulă în fiecare școală două programe de activitate zilnică : unul pentru elevii din clasele I—IV și altul pentru cei din clasele gimnaziale și liceale. La Școala generală nr. 141, de exemplu, elevii din clasele I—IV au următorul program : orele 8—12 lecții ; 12—12,20 pregătirea pentru masă ; 12,20—13 servitul mesei ; 13—14,30 odihnă ; 14,30—16 pregătirea lecțiilor ; 16—17 activități recreative și cultural-educative. Elevii din clasele V—VIII, între orele 8—11, pregătesc lecțiile ; între 11—12 au activități recreative ; între 12—12,45 servesc masa, iar între 13—18 lecții.

O inițiativă valoroasă se constată la Școala generală nr. 122, unde s-a constituit un colectiv de conducere a activității din cadrul programului prelungit. În componența acestuia intră : cadre didactice, pedagogi, părinți, elevi utecișți și pionieri. Colectivul de conducere participă, în urma consultării elevilor, la elaborarea planurilor de muncă, contribuie la organizarea și desfășurarea activităților planificate, antrenează elevii la servitul mesei și la alte activități, urmărește, cu ajutorul învățătorilor și profesorilor, situația elevilor la învățătură și disciplină etc. Constatările, concluziile și sugestiile colectivului de conducere, corelate cu cele ale directorilor de școli, stau la baza unor decizii care vizează evitarea repetenției la clasele I—IV, preîntîmpinarea rămînerii în urmă la învățătură a elevilor din clasele gimnaziale și liceale, continua îmbunătățire a activității educative din cadrul programului prelungit. Fiecărui membru al colectivului de conducere îi revin prin planurile de muncă sarcini concrete cu caracter temporar sau permanent pe linia continuării activităților. Spre exemplu, pionierii și utecișții din comitet sînt organizatorii activităților de autoservire la cantina școlii, supraveghează elevii din clasele mici în timpul pauzelor, îi învață să servească masa în mod civilizat etc. Participînd la asemenea activități, responsabilitatea elevilor față de îndatoririle școlare crește, aceștia se familiarizează cu problemele autoconducerii.

La desfășurarea programului prelungit trebuie să-și aducă contribuția întregul personal didactic. Acest lucru se realizează cu ajutorul unor grafice săptămînale sau lunare, întocmite judicios în strînsă legătură cu orarul școlii. La învățători, planificarea pentru a sprijini elevii în pregătirea lecțiilor nu prezintă dificultăți. Aceștia participă prin rotație la programul prelungit. Profesorii trebuie să fie planificați, însă, în așa fel, încît să acorde elevilor sprijin la specialitatea lor în pregătirea lecțiilor.

Pentru cunoașterea activității de la programul prelungit directorii folosesc modalități variate de investigație : asistențe la consultații, meditații la alte activități ; discuții individuale sau colective cu elevii și îndeosebi cu cei care au o situație slabă la învățătură, sau au comis abateri de la disciplina școlară ; convorbiri cu părinții elevilor, anchete pedagogice, ședințe periodice cu colectivul de conducere al programului prelungit ; verificarea cataloagelor, a lucrărilor elevilor etc. Eficiența muncii de control și îndrumare ar fi scăzută, dacă directorii nu ar valorifica judicios constatările și concluziile în ședințele consiliului profesoral și ale colectivelor de catedră, în adunările organizațiilor de pionieri și U.T.C., în lectoratele pentru părinți, în orele de dirigenție și în convorbirile individuale cu elevii.

Organizarea activității și conținutul acesteia în cadrul programului prelungit. În cadrul programului prelungit, sub îndrumarea cadrelor didactice și cu sprijinul organizațiilor de pionieri și U.T.C., elevii desfășoară în mod organizat o bogată și variată activitate instructivă, cultural-educativă și sportivă. Eficiența acesteia este condiționată de buna organizare a programului zilnic, de stabilirea unor forme de activitate în deplină concordanță cu particularitățile de vîrstă ale elevilor, activități care să le trezească interesul, să răspundă frămîntărilor și preocupărilor acestora, să le dezvolte dorința de a se pregăti temeinic pentru lecții și de a contribui la documentarea lor.

Cea mai importantă activitate în cadrul programului prelungit este, neîndoelnic, pregătirea elevilor pentru lecții. Această pregătire nu trebuie înțeleasă în sensul de repetare a unor lecții predate la clasă și nici de dădăceală obositoare și plictisitoare din partea pedagogilor și a cadrelor didactice. În pregătirea lecțiilor accentul trebuie să cadă pe studiul individual, pe munca independentă, pe sprijinul diferențiat acordat elevilor.

Modalitățile de sprijinire a pregătirii elevilor de către învățători și profesori sînt numeroase : supravegherea și îndrumarea studiului individual, verificarea modului în care elevii și-au efectuat temele date pentru acasă, acordarea de consultații și meditații celor rămași în urmă la învățătură, îndrumarea elevilor în efectuarea unor lucrări deosebite (compuneri, referate științifice etc.). Ideal ar fi ca programul prelungit să se desfășoare astfel, încît elevii să se întoarcă seara în familie cu toate lecțiile pregătite pentru a doua zi. Aceasta presupune o intensă, activă și eficientă participare din partea întregului colectiv didactic al școlii. Angajarea într-o muncă stăruitoare, sistematică, în scopul „...inoculării la elevi a deprinderilor necesare practicării muncii intelectuale",[1] constituie o cerință imperioasă, de mare responsabilitate, în activitatea învățătorilor și profesorilor. Acestora le revine, în primul rînd, sarcina de a-i învăța pe elevi cum să învețe, de a-i înarma cu instrumentele muncii intelectuale care le dau posibilitatea să pătrundă în esența lucrurilor, înlăturînd amănuntele nesemnificative — factor de supraîncărcare a elevilor, de irosire a potențelor intelectuale ale acestora.

Munca individuală cu elevii, stabilirea unor măsuri concrete și eficiente pentru evitarea rămînerii în urmă la învățătură, pornind de la cunoașterea temeinică a cauzelor care determină insuccesul școlar, au dat posibilitatea ca elevii cuprinși la programul prelungit să încheie anul școlar 1973/1974 cu rezultate superioare anilor precedenți. Datele din tabel, care oglindesc rezultatele la învățătură ale elevilor din șase școli cu program prelungit, sînt concludente în această privință.

Școala	Total elevi înscriși la prog. prel.	Situația la învățătură pe trimestre												Sit. la învățătură la sfîrșitul anului școlar (iunie)			
		Promov.			Corig. 1 ob.			Corig. 2 ob.			Situația de repetență						
		tr. I	tr. II	tr. III	tr. I	tr. II	tr. III	tr. I	tr. II	tr. III	tr. I	tr. II	tr. III	Promov.	Corig. 1 ob.	Corig. 2 ob.	Repetent
Șc. gen. 122	60	53	55	57	4	1	1	2	2	—	1	2	2	58	—	—	2
Șc. gen. 128	35	32	30	32	2	—	3	—	5	—	1	—	—	35	—	—	—
Șc. gen. 135	54	45	46	49	6	4	3	—	2	1	3	2	1	50	2	2	—
Șc. gen. 141	51	50	51	51	—	—	—	1	—	—	—	—	—	51	—	—	—
Șc. gen. 146	112	104	104	105	3	2	4	—	2	1	5	4	2	105	4	1	2
Șc. gen. 150	62	60	61	62	—	1	—	2	—	—	—	—	—	62	—	—	—
Total general	374	344	347	356	15	8	11	5	11	2	10	8	5	361	6	3	4

[1] Pavel Petroman, *Studiul individual în școala cu progam prelungit*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1974, pag. 39.

Analiza datelor statistice învederează în mod convingător eficiența programului prelungit, linia ascendentă a notelor bune, îmbunătățirea substanțială a situației la învățătură a elevilor. Din cele șase școli în care s-a urmărit situația la învățătură a elevilor cuprinși la programul prelungit, în trei unități elevii au promovat integral la toate clasele ; la trei școli s-a înregistrat un număr mic de corigenți (9 din totalul de 226) și numai în două școli patru elevi cu serioase lacune în cunoștințele din anii anteriori, nu au putut fi recuperați și au fost declarați repetenți. De aici se desprinde concluzia că programul prelungit constituie o modalitate eficientă de creștere a randamentului școlar.

În școlile cu program prelungit activitatea instructivă trebuie să fie îmbinată cu odihna și activitățile recreative, în vederea evitării oboselii, monotoniei, plictiselii și scăderii interesului elevilor pentru muncă. În scopul realizării acestui deziderat se folosesc toate posibilitățile de care dispun școlile. Un sondaj de opinie în rîndul elevilor din clasele I—VIII cuprinși la programul prelungit, referitor la folosirea pauzelor dintre activitățile instructive, a timpului liber pînă la părăsirea școlii și întoarcerea în familie, a reliefat preferințele acestora pentru următoarele tipuri de activități, astfel : a) jocuri distractive (mai ales la elevii din clasele I—IV) ; b) activități sportive (fotbal, tenis, volei, șah etc.) ; c) activități culturale (vizionări de filme, lecturi literare, recenzarea unor cărți, întîlniri cu scriitorii, vizionarea de programe de radio și televiziune etc.) ; d) activități practice în cercurile pe obiecte sau în atelierele-școală (ex. construirea de aparate de radio, a unor navo-modele, filatelie etc.) ; e) audiții muzicale.

Un rol important în organizarea activităților cultural-educative și sportive revine conducerilor de școli, organizațiilor de pionieri și U.T.C. Cunoscînd preocupările și opțiunile elevilor, acestea organizează activități atractive și cu un bogat conținut educativ. În această privință se remarcă numeroase inițiative : de exemplu, la Școala generală nr. 128 s-a amenajat un club în care elevii își petrec timpul în mod plăcut : citesc cărți, joacă șah, tenis, vizionează filme etc.[2]. În alte școli se organizează în timpul liber audiții muzicale, prezentări de cărți, proiecții de filme, întîlniri cu scriitorii, se pregătesc programe artistice, se desfășoară jocuri de mișcare, activități distractive în aer liber, activități și jocuri de interior. În școlile cu program prelungit predomină în prezent activitățile recreative de tip școlar (colective), care nu satisfac pe deplin opțiunile elevilor. Ar fi necesar ca activitățile recreative de tip școlar (colective) să fie îmbinate cu cele de tip familial (individuale). Individualizarea activităților recreative se poate realiza numai în școlile care dispun de o bază materială dezvoltată și deosebit de variată.

Organizarea programului prelungit impune *asigurarea condițiilor materiale :* a spațiului necesar pentru pregătirea lecțiilor, prepararea și servitul mesei, odihna elevilor, desfășurarea unor activități cultural-educative și sportive. Pregătirea lecțiilor se realizează în sălile obișnuite de clasă, cînd acestea sînt libere, în săli de meditații, mai ales în școlile cu internat, în sălile de masă, în sălile de lectură, la bibliotecile școlare. Manifestînd inițiativă, unii directori, nedispunînd de suficient spațiu, au găsit și alte soluții pentru pregătirea lecțiilor, folosind în acest scop sălile libere, îndeosebi dimineața, de la căminele culturale și casele de cultură.

Asigurarea mesei de prînz se poate realiza prin modalități diferite : a) la internatele și semiinternatele școlilor pentru elevii din unitățile respective și de la cele apropiate, b) la restaurantele-pensiune în încăperi separate de cele ale consumatorilor obișnuiți, c) la cantinele muncitorești din vecinătatea școlilor, d) în școală, cu hrana adusă de la restaurante sau cantine, e) în familie pentru elevii de la program prelungit care locuiesc în apropierea școlii. Este evident că după servitul mesei în familie, elevii respectivi se reîntorc la școală cu scopul de a-și pregăti lecțiile pentru a doua zi.

Pregătirea hranei pentru elevi necesită eforturi mari din partea personalului de specialitate. Pentru a veni în sprijinul acestuia, în unele unități, cu acordul

---

[2] Silvestru Boatcă, *Programul prelungit — o necesitate pentru școală, pentru societate*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1974, pag. 38.

organelor sanitare și în condițiile stabilite de acestea, elevele desfășoară activitatea de gospodărie la cantina școlii, contribuind efectiv la pregătirea hranei și servitul mesei. Măsura ar trebui generalizată, reglementată prin instrucțiuni ale M.E.I., avînd în vedere mai ales avantajele de ordin formativ ale acestei practici. În activitatea la cantine, elevele dobîndesc noi cunoștințe, învață să gătească, își formează deprinderi de muncă extrem de utile în viață și înțeleg tot mai mult importanța autoservirii. De asemenea, prin antrenarea elevelor la această activitate, se evită încadrarea de personal tehnic-administrativ suplimentar, fapt ce ar greva bugetul unităților școlare.

Elevii din clasele I—IV, în număr mare la programul prelungit, nu pot desfășura o activitate instructiv-educativă eficientă după orele de clasă, din cauza oboselii. Asigurarea odihnei acestora și mai ales pentru cei din clasele I—II este o necesitate obiectivă. Unele școli cu program prelungit au soluționat problema, amenajînd dormitoare permanente, acolo unde spațiul a permis, sau folosind paturi pliante în încăperi cu funcționalități multiple. În București, peste 100 de unități au asigurat în anul școlar 1974/1975 condiții de odihnă copiilor după-amiaza.

Experiența școlilor cu program prelungit acumulată în anul școlar 1973/1974 învederează o serie de greutăți cu care se confruntă directorii pe linia asigurării condițiilor materiale și pentru care nu s-au găsit cele mai potrivite soluții. S-ar putea cita, de exemplu, lipsa unui fond de rulment din care să se asigure aprovizionarea din timp cu alimente și aprovizionarea de iarnă. Pentru transportul alimentelor ar fi necesar, eventual pentru mai multe unități, un mijloc de transport propriu. Internatele și semiinternatele școlare nu au dreptul la regie.

În zilele de 5—6 aprilie, 1975, a avut loc la Arad sesiunea de comunicări științifice „Geografia județului Arad", *organizată de filiala Societății de științe geografice, Consiliul județean pentru ocrotirea naturii și Casa corpului didactic, dedicată centenarului Societății de științe geografice (1875—1975). Lucrările sesiunii au fost salutate de tov. Dorel Zăvoianu, secretar al Comitetului județean P.C.R., și tov. profesor dr. doc. Ioan Șandru, președinte al S.S.G. Sesiunea a reprezentat o încununare a preocupărilor profesorilor de geografie din județul Arad privind cercetări proprii efectuate în orizontul local. Menționăm că această sesiune reprezintă prima mare acțiune organizată în cinstea centenarului S.S.G. și prima încercare de sinteză a geografiei județului Arad. Dintre lucrări, menționăm pe cele referitoare la geografia modernă (I. Șandru), geografia generală a județului Arad* (Octavian Mîndruț, Tr. Cîrlig, M. Toacsen, E. Grămescu,, A. Ardeleanu), *orașul Arad* (M. Bizerea), *ocrotirea mediului* (A. Ardeleanu), *relațiile-om-natură* (E. Grămescu), *alunecările de teren* (V. Bleahu), *agricultura* (D. Cătuneanu), *poluarea mediului* (C. Drăuceanu), *apele subterane* (E. Tudor), *precum și pe cele referitoare la unele aspecte ale metodicii predării geografiei în școală* (L. Kutyk, I. Farkaș, E. Berzovan, E. Bran, E. Iancic).

OCTAVIAN MÎNDRUȚ

FORMAREA DEPRINDERILOR DE REPREZENTARE SIMBOLICĂ A SPAȚIULUI GEOGRAFIC ÎN PRIMELE CLASE

Înv. emerită PARASCHIVA CIULIANU

La venirea în clasa I, copiii au deja o sumă de cunoștințe empirice despre spațiul geografic pe care le-au dobîndit în experiența de viață, ca și cu prilejul observărilor spontane și a celor dirijate, în familie, în grădiniță, în plimbările și jocurile lor. Aceste cunoștințe geografice elementare sînt susținute și completate de sursele de informație prin mijloacele moderne: radioul, televizorul, cinematograful etc.

Observațiile directe și indirecte devin forme sistematice de îndrumare a copiilor în cunoașterea mediului geografic, începînd din prima clasă. Acest gen de activități fac obiectul unor plimbări, excursii, vizite, analiza unor materiale imagistice etc.

În clasa a II-a programa disciplinei „Cunoștințe despre natură" cuprinde noțiuni și cunoștințe elementare de orientare în spațiul geografic (orizont, puncte cardinale, forme de relief, ape curgătoare și ape stătătoare) pe care se va baza în clasa a III-a studiul geografiei locale. Din acest moment, studiul geografiei este canalizat spre realizarea a două obiective instructiv-educative fundamentale: a) să lărgească și să adîncească cunoștințele și deprinderile de orientare ale elevilor în spațiul geografic și b) să-i conducă treptat spre formarea primelor reprezentări simbolice despre spațiul geografic, realizate sub forma semnelor convenționale, transpunerea spațiului în plan și hartă.

Formarea și lărgirea reprezentărilor geografice simbolice în clasele primare necesită adoptarea unor tehnici didactice care să aibă în vedere caracteristicile dezvoltării proceselor de analiză și sinteză, funcții psihice indispensabile elaborării noțiunilor și cunoștințelor geografice din ce în ce mai complexe și în primul rînd procesului de conceptualizare a simbolurilor.

Cunoștințele și deprinderile de orientare în spațiul geografic însușite în clasa a II-a deschid drumul învățămîntului geografic, cultivă curiozitatea și interesul copiilor, îi antrenează în schimbul de păreri, în munca intelectuală efectivă.

Considerînd că la acest nivel de vîrstă verbalizarea, memorarea unor fapte ce nu au corespondent în mintea copilului trebuie eliminate din practica didactică, lecțiile despre orizont, puncte cardinale le-am ținut în cadrul natural, elevii fiind dirijați să observe fenomenele și faptele respective. O plimbare la marginea orașului a dat posibilitate elevilor să străbată cu privirea o distanță foarte mare

pe întinsul cîmpiei pînă la linia unde se pare că cerul atinge pămîntul. Revenind în oraş, ei au observat că această distanţă se micşorează, că spaţiul ce-l pot cuprinde cu vederea se restrînge, privirea fiind împiedicată de clădiri, arbori, iar linia aparentă unde cerul se uneşte cu pămîntul este foarte aproape şi are o formă neregulată. Cei care locuiesc în blocurile din cartierele noi au completat discuţiile cu observaţii independente. Ei au semnalat, de exemplu, că de la înălţime orizontul e mult mai întins şi linia de orizont se depărtează.

Încă în acest stadiu am început să-i familiarizez pe elevi cu unele forme elementare de reprezentare simbolică, în desen, a imaginilor înregistrate prin experienţa directă. Astfel, după două-trei activităţi (lecţii de geografie sau alte activităţi în aer liber), am organizat o lecţie de sistematizare şi consolidare a impresiilor şi cunoştinţelor. Într-o astfel de lecţie am cerut elevilor să reprezinte printr-un desen simplu linia de orizont aşa cum au văzut-o la cîmpie şi s-o marcheze cu roşu, apoi orizontul la deal, la munte, în oraş. Am prezentat cîteva tablouri, elevii fiind solicitaţi să observe şi să indice pe imagini linia de orizont şi orizontul, imaginîndu-şi că s-ar afla într-unul din punctele reprezentate în ilustraţie.

Predarea cunoştinţelor despre relief şi ape s-a întemeiat pe observaţiile culese din natură şi notate în caiete cu ocazia excursiei organizată în acest scop. În lecţiile în care urmăream sistematizarea acestor observaţii, copiii au desfăşurat activităţi practice de reprezentare a formelor pămîntului, modelîndu-le din plastilină sau la lada cu nisip — mijloc excelent pentru predarea primelor noţiuni despre citirea hărţilor, procedeu practicat şi în şcolile primare din alte ţări.

După reprezentarea în model spaţial a elementelor geografice, elevii au fost solicitaţi să identifice forme de relief pe tablouri şi ilustraţii după care a urmat redarea lor prin desen, după modelul prezentat de învăţător. Odată cu indicaţiile de lucru, elevii au fost familiarizaţi şi cu terminologia care denumea conceptele geografice respective.

În clasa a III-a, elevii sînt îndrumaţi mai sistematic şi mai complet spre elaborarea reprezentărilor geografice simbolice. Nu avem pretenţia că aducem noutăţi în modul de a proceda, ci doar să evidenţiem succesiunea acţiunilor pedagogice pe care o considerăm eficientă pentru realizarea acestor obiective.

Pentru pregătirea elevilor în vederea înţelegerii reprezentării grafice a spaţiului real s-au parcurs exerciţiile prevăzute de programă privind învăţarea semnelor convenţionale, prin care s-au realizat primele deprinderi intelectuale de a opera cu simboluri în domeniul geografiei. Pe această bază am putut trece la pregătirea înţelegerii conceptului geografic de plan.

Cu acest scop, am îndrumat elevii să efectueze măsurători pe teren, atît în ore special rezervate în planificare, cît şi în activităţi în afara orelor de curs. În vederea elaborării *planului clasei*, cu care începe formarea noţiunii de plan, am ţinut seama de cunoştinţele dobîndite de elevi la matematică în clasa a II-a (capitolul „Unităţi de măsură").

M-am bazat, totodată, pe deprinderile privind tehnica desenului însuşită de elevi la acest obiect ca şi la lucru manual şi pe experienţa de viaţă. Am făcut precizarea că „vom avea nevoie să desenăm clasa, dar într-un mod cu totul altul de cum a fost reprezentată imaginea acesteia în orele de desen". Am analizat cu elevii forma tavanului, a pereţilor, şi a pardoselii, poziţia acestora în raport de punctele cardinale stabilite anterior. S-a precizat apoi poziţia celorlalte obiecte din clasă. Elevii grupaţi cîte trei (pentru a putea participa în număr cît mai mare la această activitate practică) au început activitatea. Unii măsurau, alţii urmăreau cu atenţie şi notau în caiete datele măsurătorilor (peretele dinspre nord — 9 m etc.). S-a trecut apoi la măsurarea obiectelor din clasă, care vor fi reprezentate în plan : cuierul, tabla, catedra, băncile. Pe baza acestor date s-a întocmit planul clasei care a fost reprezentat în desen, pe foaie de aritmetică. Prin dialog frontal cu elevii s-a formulat regula că pentru a putea reprezenta grafic, pe o foaie de hîrtie, lucrurile din jurul nostru, imaginea lor trebuie micşorată. Elevii au fost consultaţi cum cred ei că s-ar putea proceda ca să nu fie deformat conturul clasei

şi să păstrăm proporţia între dimensiuni. Numeroşi elevi au descoperit imediat soluţia prin analogie cu construcţiile realizate la orele de matematică în care aveau de rezolvat exerciţii de felul: „Desenaţi un dreptunghi cu următoarele dimensiuni: 20 m şi 13 m, reprezentînd 1 m printr-un pătrăţel". „Să reprezentăm fiecare metru printr-o pătrăţică", au spus elevii (alţii prin două). S-a stabilit să se folosească scara 1 : 100, adică două pătrăţele (1 cm) în loc de 1 m. S-a trecut apoi la activitatea propriu-zisă de desenare a planului, ţinînd seamă permanent de orientarea faţă de punctele cardinale şi intercardinale, ca şi de criteriul adoptat pentru reducerea la scară.

În acelaşi mod s-a procedat la realizarea planului şcolii, al curţii şi vecinătăţilor şcolii, pentru care, aşa cum am menţionat şi mai sus, se efectuaseră anterior măsurători ale laturilor exterioare ale şcolii, coridoare, laturile curţii. Toţi elevii clasei au participat la această activitate. Elaborarea celor două planuri a urmat în general aceeaşi structură. Ele au avut scopul să deprindă pe elevi cu tehnica reducerii la scară, sugerîndu-le totodată necesitatea micşorării din ce în ce mai mult a suprafeţelor ce le aveau de reprezentat şi posibilitatea eliminării din reprezentarea grafică a elementelor neesenţiale (obiecte). Aceeaşi tehnică didactică a fost utilizată şi pentru realizarea planurilor cartierului, oraşului (precedate de plimbări în cartier şi turul oraşului).

În ultima parte a anului şcolar, clasa a III-a şi mai ales în clasa a IV-a, elevii au fost conduşi progresiv spre simbolizarea spaţială pe hartă ca şi spre studiul unor obiective geografice cu ajutorul hărţii.

Trecerea de la noţiunea de plan la cea de hartă a prilejuit elevilor primele contacte sistematice cu harta, pe care au văzut-o din prima zi de şcoală atîrnată pe unul din pereţii clasei. La acea dată harta reprezenta pentru ei un desen pe care nu-l puteau înţelege, dar pe care au reuşit treptat să-l descifreze, începînd cu literele şi cuvintele ce reproduc denumiri de locuri şi localităţi. Din trimestrul al III-lea al clasei I, copiii au organizat între ei un fel de jocuri. Ce scrie aici? Unde scrie Ploieşti? etc. Ei au învăţat astfel să „citească" pe hartă înainte de a şti ce reprezintă ea.

Faptul că cei mai mulţi dintre şcolarii noştri sînt antrenaţi în preocupările turistice din familie, stimulează interesul lor pentru hartă şi ne cer deseori explicaţii în legătură cu acest instrument de orientare, înainte chiar de a fi dobîndit cele mai elementare cunoştinţe geografice. Am fost foarte bucuroşi să răspundem curiozităţii unora dintre elevii clasei I care ne-au solicitat să le explicăm ce înseamnă „Legenda". Le-am răspuns că harta înfăţişează o întindere mare de pămînt, într-o formă simplificată, în care rîurile sînt reprezentate prin linii albastre ce şerpuiesc asemenea apelor de pe întinsul pămîntului, munţii coloraţi cu maron sînt rînduiţi în acelaşi fel ca şi pe pămînt etc.

Bazîndu-ne pe aceste cunoştinţe presimbolice am putut să utilizăm harta patriei încă din clasele a II-a şi a III-a pentru precizarea unor date despre natură şi geografie la care făcea aluzie conţinutul unor lecturi. Aceste exerciţii preliminare au facilitat procesul de trecere de la reprezentarea în plan la aceea de pe hartă. Am uzat de procedeul comparaţiei pentru a atrage atenţia elevilor asupra asemănărilor şi deosebirilor dintre procedeele de simbolizare folosite pentru fiecare dintre cele două forme de reprezentare a spaţiului geografic. Cu acelaşi scop am utilizat şi diverse procedee de „dictări geografice" începînd cu „excursiile" marcate de elevii clasei a III-a cu ajutorul semnelor convenţionale (desenate sau lipite) şi continuînd în clasa a IV-a cu „plimbările pe harta ţării". Manualul de geografie pentru clasa a III-a cuprinde cîteva exemple de astfel de exerciţii. Ele pot fi multiplicate şi amplificate în ceea ce priveşte conţinutul itinerariilor şi exigenţelor în efectuarea sarcinilor de reprezentare, pe măsura progreselor pe care le înregistrează elevii în studiul geografiei. Niciodată însă astfel de exerciţii cu caracter aplicativ nu trebuie practicate înainte de a ne fi asigurat că elevii au dobîndit o capacitate satisfăcătoare de reprezentare simbolică în acest domeniu de cunoaştere.

INTRODUCEREA COPILULUI ÎN SPECIFICUL ACTIVITĂȚII PIONIEREȘTI

Prof. FLORIAN BIOLĂNESCU

Scopul fundamental al pionieriei este identic cu al școlii, dar se realizează prin mijloace specifice, caracteristice activității copilului în afara școlii. Desigur că sînt cazuri cînd și școala și organizația activizează elevul prin aceleași mijloace, deosebirea constînd în modalitatea de realizare a formelor de activitate. Dar, pe de altă parte, pionieriei îi sînt caracteristice și procedee specifice, diferite de procedeele pe care le folosim în școală, la clasă.

Din practica ultimilor ani am putut constata că acolo unde sarcinile organizației au fost realizate cu metodele specifice didacticii generale (și invers), copiii au început să-și piardă gradul de receptivitate la chemările organizației. A organiza „o dimineață de poezie" ca o simplă trecere în revistă a unor versuri, a transforma un cerc de chimie într-un cerc de meditații, a te rezuma la audiții muzicale atunci cînd intenționezi acțiuni de ansamblu pentru cunoașterea folclorului muzical ș.a.m.d., înseamnă a vedea în organizația de pionieri un apendice al școlii și nu un *organism distinct*, care să rezolve sarcinile educative *prin mijloacele sale specifice*.

Caracterul specific al activității pionierești decurge din necesitatea unei anumite „diviziuni a muncii", a unei anumite raționalizări a contribuțiilor pe care diverși factori le aduc în formarea generației tinere, cît și din însăși natura mișcării pionierești, chemată să complementeze învățămîntul realizat prin lecții cu un sistem de forme și metode care înlătură în mare măsură inconvenientele relației de tip didactic dintre profesori și elevi [1].

Dat fiind faptul că devansarea vîrstei de pionierat cu un an este de dată relativ recentă, vom încerca să prezentăm cîteva experimente privind problema în discuție. Este știut faptul că școlarul poate deveni pionier începînd cu clasa a II-a și la vîrsta de 7 ani, dacă, bineînțeles, îndeplinește condițiile prevăzute de Statutul organizației de pionieri. Dar, în mod greșit, unele cadre didactice interpretează această limită de vîrstă ca o demarcație totală privind *introducerea copilului în sfera de influență a organizației*. Pe bună dreptate, se ia tot mai mult poziție în spiritul necesității începerii procesului de familiarizare și de cunoaștere a cerințelor organizației încă din perioada de grădiniță, ca să nu mai vorbim de clasa I. Amintind chiar de perioada preșcolarizării, am remarca faptul că în tradiția multor organizații de pionieri se realizează forme de activități de genul: „Să reparăm mașinile micilor grădinari", „În vizită la cei mici", „De vorbă cu prietenii noștri cei mai mici", „Cu aparatul de proiecție la grădiniță", „Ziua grădiniței" (zi de activitate social-utilă); unele detașamente din școala unde activez au luat sub „patronaj" grupele de la grădiniță, ajutîndu-i pe aceștia în diverse împrejurări, confecționîndu-le obiecte sau jucării, aranjîndu-le scena la anumite manifestări artistice, ajutîndu-i în anumite activități (inclusiv în cele de ordin igienic).

Fenomenul poate avea loc și invers: sub îndrumarea educatoarei, preșcolarii pot lua parte la anumite acțiuni apropiate ca înțelegere, dar și atractive, care să poată prilejui discuții cu cei mici despre viața pionierească. Astfel, preșcolarii pot vizita Casa pionierilor din oraș, unde fac cunoștință cu activitatea „fierbinte" a muncii creatoare a fraților lor mai mari — pionierii; pot lua parte la „diminеți de basm", la întîlniri ale pionierilor cu muncitori fruntași, la vizionarea îm-

[1] Patița Silvestru, Virgil Caraba, *Coordonate pedagogice ale activității pionierești*, în „Educația pionierească", nr. 10/1968.

preună a unor spectacole ale teatrelor de păpuși sau pentru tineret. În anii anteriori am organizat astfel de vizionări ale Teatrului de păpuși „Ciufulici" din Ploiești, „Ion Creangă" din București, vizionîndu-se „Omul cu umbrela", „S-au pierdut trei iezi și-o scufiță roșie", „Punguța cu doi bani", „Fata moșului și fata babei" ș.a. Pionierii au mers acasă la preșcolari, i-au condus la spectacole (în felul acesta părinții putînd să se ocupe de gospodărie), au stat pe locuri alăturate în sală, explicînd, cînd era necesar, anumite scene sau momente mai dificil de înțeles. În drum spre casă s-au înfiripat discuții cu cei mici, făcînd mai clară înțelegerea spectacolului vizionat. La marile manifestări ale organizației, inclusiv la ceremonialul unității, au fost invitați și preșcolari, creîndu-li-se acestora dorința și ambiția de a fi și ei, cîndva, pionieri.

Ce este specific în această perioadă? Prin ce se disting activitățile cu și pentru copiii preșcolari?

În primul rînd prin *atractivitate;* în al doilea rînd prin *interes;* în al treilea rînd prin *perspectivă.* În acest context, reținem că, la această vîrstă, se organizează acțiuni în primul rînd atractive, care captează, prin diverse căi și mijloace, atenția copilului. Se creează situații în care preșcolarul este și interesat: un „prieten" care-l duce la film, care-l ajută la îmbrăcat, care se joacă cu el în timpul liber, care-l conduce la grădiniță, care îl apără pe stradă, care îi arată cum se circulă etc. Astfel, pionierul este un băiat (sau o fetiță) mai mare care îl ajută. Și, în fine, spre terminarea grădiniței și trecerea la clasa I, îl călăuzește în intuirea treptată a posibilității, deci a perspectivei, de a deveni pionier.

În acest fel, trecerea la prima treaptă, ciclul primar, are loc facilitînd conștientizarea copilului în raport cu primele noutăți școlare și extrașcolare, în acest proces pionieria avînd un rol cu totul inedit și nobil.

Pe plan instructiv acest fenomen are caracter de principiu, căci modelarea spirituală a copilului se realizează treptat, plecîndu-se de la elementele cele mai simple și pînă la cele mai complexe „...cunoașterea și „descifrarea" copilului ca ființă umană în *devenire* au fost, și vor rămîne încă o preocupare dintre cele mai dificile" (s.n.) [2].

Orice învățător știe că învățarea alfabetului presupune, în primul rînd, efectuarea a o serie întreagă de exerciții cu semne grafice de forme diferite, care converg spre crearea deprinderii de a scrie o literă sau alta. Efortul învățătorului este uriaș, dar el știe că numai acțiunile practice, sistematice, orientează pe elev la „elaborarea stadială a acțiunilor mintale" [3].

Cu atît mai mult nu se poate vorbi de minimalizarea necesității unei pregătiri atente, minuțioase, anterioare intrării școlarului în pionierat. Aceasta este, de fapt, un deziderat, căci în concepția partidului nostru a deveni pionier presupune *asigurarea condițiilor care să determine conștientizarea școlarului privind condiția de pionier,* concentrată în deviza organizației, atît de plină de semnificații: „Pentru gloria poporului și înflorirea României Socialiste, pentru cauza partidului — ÎNAINTE"!

Există o multitudine de forme care ne permit să afirmăm că încă din clasa I învățătorul are posibilitatea să-l familiarizeze pe copil cu o serie de activități specifice organizației de pionieri, al căror scop este momentul solemn al primirii cravatei roșii, iar, ulterior, să-l determine la participarea conștientă, voluntară, în îndeplinirea cerințelor organizației. Ce poate fi mai nobil decît a-l obișnui pe copil, încă de mic, să fie modest, cinstit, curajos? (Să nu se laude cu notele obținute, să nu mintă, să aibă curajul de a răspunde de faptele sale: să recunoască ruperea unei flori de la fereastră, murdărirea băncii sau a clasei, atitudinea incorectă a unui coleg ș.a.). Ce este mai de preț decît a găsi căile cele mai adecvate spre a cunoaște și a iubi patria — în raport cu vîrsta sa? (Vizite la I.A.S., drumeții prin oraș pentru cunoașterea localității, vizitarea șantierelor în lucru, cunoașterea monumentelor locale, audierea unor povestiri despre fapte — prezente și trecute — ale locuitorilor, vizitarea muzeelor locale, întîlniri cu frun-

---

[2] Anatolie Chircev, *Ce vrea, ce poate și ce trebuie să devină copilul?*, în „Educația pionierească", nr. 10/1968, p. 3.

[3] Paul Popescu-Neveanu, *Probleme pedagogice și psihologice ale activității instructiv-educative la clasele mici*, în „Revista de pedagogie", nr. 8/1962.

taşi în muncă — poate chiar părinţii unora din viitorii pionieri —, întîlniri cu ostaşii forţelor armate, participarea la sărbătorirea unor evenimente social-politice etc.). Astfel de acţiuni şi manifestări interferează şcoala şi organizaţia pe aceleaşi canale de influenţe, apropie şi facilitează realizarea scopului ambelor organisme, proiectează viziunea copilului spre varietatea formelor de existenţă şi de exteriorizare umană.

Odată cu clasa I, şcolarul este pus în faţa unor situaţii care cer responsabilitate şi conştiinciozitate sistematică. Activitatea instructivă în clasă (şi acasă) este corelată şi complementată cu acţiuni specifice particularităţilor de vîrstă, în cadrul cărora forma principală o deţine jocul. Este vorba de jocul *organizat*, cu *finalitate proprie*, determinat de cerinţe concrete. Specificul activităţii extraşcolare în această perioadă constă în apropierea tot mai evidentă a acţiunilor organizate cu copiii de formele specifice organizaţiei de pionieri, întrucît, încă din clasa I, învăţătorul pregăteşte pe şcolar în vederea momentului solemn al intrării în rîndurile mişcării pionereşti.

De exemplu, un detaşament al clasei a IV-a a organizat o seară de basm, într-un cadru feeric, ţesînd o mreajă de romantism, prin amenajarea unui adevărat colţ de natură, improvizarea unei margini de pădure — cu butuci, pe care să stea copiii, frunze, muşchi, licheni, chiar şi impresia de foc mocnit — la care a invitat mai mulţi bătrîni. La această acţiune au participat şi şcolari nepionieri. O astfel de activitate a determinat puternice stări afective la micii şcolari, cărora li s-a conturat dorinţa de a fi şi a face şi ei la fel. Desigur că astfel de acţiuni (inclusiv „seri de poezie", „pe aripile cîntecului", şezători folclorice ş.a.) pot avea loc la margine de codru, în jurul focului, sau cu prilejul unei plimbări într-un parc etc. Acelaşi detaşament (şi este bine ca viitorii pionieri să fie încredinţaţi aceluiaşi detaşament) i-a invitat pe cei mici la o drumeţie complexă, în care au avut loc orientări pe teren, orientări în pădure, indicaţii cu caracter de circulaţie, jocuri sportive în poiană. Integrarea „invitaţilor" în grupele speciale ale unui detaşament sau ale echipelor participante la diferite jocuri bazate pe întreceri, în cadrul unor montaje literare, al unor piese de teatru pentru copii, jocuri instructive etc., le formează încrederea în propriile lor forţe, şi acest prim pas spre conturarea personalităţii copilului va fi mereu legat şi atribuit pionieriei — chiar în etapa maturizării (dacă nu şi mai tîrziu).

Începînd cu clasa a II-a, copiii sînt atraşi în acţiuni mai ample, printre care excursiile au un rol tot mai accentuat. Cu acest prilej, pionierii mai mari sînt ghizii şi sfătuitorii celor mai mici, atît în perioada de organizare, cît şi pe traseu. Se nasc noi probleme, evidenţiindu-se aspecte specifice: creşterea rolului celor mari, apariţia unor cerinţe cu caracter disciplinar, primele elemente de responsabilitate individuală.

Şcolarul începe să înţeleagă că în cadrul organizaţiei sau al unor acţiuni este necesar să se supună unor cerinţe generale, ajungînd să ia contact tot mai frecvent cu multiplele implicaţii pe care le incumbă deviza organizaţiei şi legămîntul pionieresc.

Pregătirea copilului pentru pionierat nu înseamnă întotdeauna a-l pune în contact direct cu activitatea altor pionieri. De multe ori învăţătorul foloseşte în activitatea instructiv-educativă extraşcolară forme specifice organizaţiei de pionieri: vizionări în colectiv (teatru, expoziţii, întreprinderi, muzee), depunerea de jerbe de flori la monumentul eroilor, convorbiri cu muncitorii fruntaşi, vizite, întreţinerea florilor clasei (sau şcolii), îngrijirea spaţiului verde, întrajutorarea reciprocă la învăţătură, citirea în colectiv, audiţii muzicale sau recitative, activităţi curente şi frecvente în viaţa organizaţiei de pionieri. Fără îndoială că toate acestea — şi multe altele de acest fel — creează la şcolar impresii profunde şi stări afective puternice care, luate la un loc, alcătuiesc specificul muncii extraşcolare în această perioadă premergătoare primirii în organizaţie. Cu atît mai mult cu cît şi programele şi manualele şcolare au în vedere acest fapt.

În clasa I se intervine tot mai des cu propoziţii de tipul: „Cine învaţă bine va deveni pionier", „Cînd vei fi pionier, vei putea şi tu să porţi cravata roşie", „Orice şcolar poate deveni pionier, dacă este disciplinat şi sîrguincios"; în

clasa a II-a, cînd se apropie acest moment, conținutul propozițiilor are tot mai adîncă semnificație : „Pionierul realizează fapte minunate", „Să știi să respecți pe oamenii muncii este o calitate a unui pionier", „Pionier înseamnă bun coleg și bun prieten", „Pionierul își iubește țara". În fapt, pionieria este unul din cele mai puternice mijloace folosite de învățător spre a-i stimula pe elevi la lecții, spre a le determina atitudini responsabile față de învățătură. Exemplul pionierului constituie, în special în această perioadă, un puternic factor de influență în formația caracteriologică a copilului.

Mulți consideră, în mod greșit, momentul primirii cravatei roșii ca o etapă încheiată. În primul rînd, credem, că acest moment înseamnă saltul spre etapa calitativă a muncii pionierești, pentru școlar. Începe momentul cînd *conținutul ideologic* al devizei pionierești se implantează tot mai profund și într-o sferă mult mai largă în conștiința copilului, printr-un proces continuu, cu forme, mijloace și metode tot mai diverse — și pe cît posibil — tot mai eficace, diferențiindu-se de la o vîrstă la alta, de la o clasă la alta.

ROLUL ACTIVITĂȚII PIONIEREȘTI ÎN FORMAREA CLIMATULUI SOCIO-AFECTIV DIN CASELE DE COPII ȘCOLARI

Dr. GHEORGHE FLEANCU

Documentele Congresului al XI-lea al P.C.R., cuvîntările tovarășului Nicolae Ceaușescu [1], politica școlară a statului nostru, prevăd pregătirea pentru muncă și viață a tuturor copiilor țării.

Marea majoritate a acestora, crescuți în familia de tip nou, socialistă și educați în școală, urmează un drum firesc de integrare în viața și activitatea socio-profesională. Unii copii însă, din diferite motive, lipsiți de căldura căminului părintesc, sînt sprijiniți de societate, prin intermediul caselor de copii, să se încadreze și ei pe făgașul normal al dezvoltării lor ca cetățeni activi ai țării. „În pregătirea elevilor pentru viață, casa de copii îndeplinește sarcinile a două instituții : ale familiei și ale internatului permanent. Această dublă calitate o obligă să participe la realizarea tuturor componentelor acestei pregătiri..." [2], deci și în ceea ce privește folosirea timpului liber pentru realizarea unor relații de încredere și prietenie între membrii colectivului respectiv, a unui climat propice dezvoltării integrale a personalității. În direcția asigurării premiselor necesare constituirii, promovării unui asemenea climat, un rol important deține și Organizația pionierilor care, alături de școală, desfășoară în aceste instituții o activitate susținută și militează pentru

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la a II-a Conferință Națională a Organizației Pionierilor*, în vol. „A doua Conferință Națională a Organizației Pionierilor", Editura politică, București, 1972, p. 6.

[2] Ioana Ionescu, *Succese și insuccese în casele de copii școlari și în școlile respective*, Editura didactică și pedagogică, București, 1968, p. 220.

integrarea socială activă a copiilor respectivi, pentru evitarea izolării lor, pentru recuperarea lor socială și psiho-morală.

Contribuția activității pionierești la integrarea socială a elevilor din clasele de copii reprezintă o coordonată importantă și permanentă, care decurge din însăși natura revoluționară, politică a acestei organizații. Concepută ca formă de activitate socială a copiilor, pionieria le prilejuiește acestora o cunoaștere concretă a politicii partidului și statului nostru, a evenimentelor social-politice interne și externe etc., în cadrul unor acțiuni specifice, adecvate și accesibile. Menționăm, în acest sens, rolul informării politice care se realizează prin mai multe forme: dezbateri în adunări pionierești pe marginea unor articole publicate în presa pentru copii, întocmirea de fotogazete, cadrane politice ș.a., studiul sistematic și complex al biografiei tovarășului Nicolae Ceaușescu în cadrul acțiunii „Stejarul din Scorniceşti", participarea la întîlniri cu reprezentanți ai vieții social-politice din cadrul județului, la manifestări organizate cu toți pionierii din localitatea respectivă pentru cunoașterea realizărilor economiei și culturii, a perspectivelor edificării socialismului pe meleagurile patriei. În această direcție, subliniem valoarea politico-educativă a unor activități, ca: vizitarea de către pionierii din Casa de copii din Jibou a muzeelor din localitate și din Zalău, precum și întîlnirea copiilor respectivi cu primul secretar al Comitetului județean Sălaj al P.C.R.; concursul cu tema „Sălajul-ieri, azi, mîine", organizat de pionierii de la Casa de copii din Cehul Silvaniei; montajele literar-muzicale „Țara se pregătește de alegeri", „Pe drumul indicat de partid pășim cutezători înainte!", „Te slăvim, patrie!" și întîlnirea cu reprezentanți ai forțelor noastre armate „Slavă apărătorilor gliei străbune!" — desfășurate la Casa de copii din Zău de Cîmpie.

Această cunoaștere concretă a evenimentelor social-politice îl introduce pe copil în preocupările generale ale poporului nostru, îl face să devină mai conștient de drepturile și îndatoririle ce-i revin, să se integreze — potrivit cu statutul său de copil și pionier — în viața societății, în contemporaneitate. Această integrare activă contribuie efectiv la cultivarea idealurilor comuniste în rîndul copiilor, la sporirea încrederii în viitorul lor, la educarea dragostei și atașamentului față de partid, de patria socialistă și de poporul muncitor, față de toți copiii țării.

Aportul pionieriei la formarea unei atitudini înaintate față de muncă și învățătură este, de asemenea, o coordonată de bază a activității extrașcolare, care înregistrează accente deosebite și în casele de copii. Învățătura — principală îndatorire a tuturor pionierilor — urmărește în casele de copii, pe lîngă obiectivele sale generale, și o serie de sarcini specifice, cum sînt: înlăturarea anumitor lacune cu care unii elevi, nou veniți în casa de copii, sosesc în mijlocul colectivității; înfrîngerea unor bariere psihice exteriorizate prin refuzul de a învăța, cauzate de diverși factori care au influențat negativ această atitudine a copilului; deprinderea anumitor elevi, înainte lipsiți de supraveghere și îndrumare, cu un regim de viață adecvat vîrstei și cerințelor școlare și pionierești; reaclimatizarea anumitor copii la condițiile de studiu organizat și temeinic ș.a. La realizarea tuturor acestor sarcini, ca și la îndeplinirea obiectivelor generale ale procesului învățării, un aport specific și activ aduce pionieria. Astfel, pionierii din Casa de copii din Cehul Silvaniei acordă o deosebită atenție întrajutorării la învățătură în cadrul căreia se stabilesc, pe lîngă relații tovărășești de muncă, și relații afective, de prietenie sinceră între copii. În aceeași unitate se folosesc cu eficiență criticarea lipsurilor la gazeta „Semafor", evidențierea la panoul de onoare a pionierilor fruntași și exemplul personal oferit de tinere absolvente intrate în producție, cu care pionierele se întîlnesc în cadrul unor adunări, dezbateri la școală sau la locul de muncă al acestora.

Preocupări similare s-au întîlnit și în Casa de copii din Zău de Cîmpie. În această unitate o inițiativă valoroasă s-a înregistrat la detașamentul clasei a VI-a, care a lansat chemarea „Nici un pionier corigent pe trimestrul al II-lea". Răspunzînd chemării respective, detașamentele din unitatea de pionieri — avînd ca îndreptar Programul celui de-al III-lea Forum Național al Pionierilor — au stabilit măsuri concrete care să sprijine această acțiune. De pildă, în detașamentul clasei a VII-a s-a ținut o reușită adunare pionierească pe tema „Contribuția fiecărui pionier la menținerea titlului de detașament fruntaș". De altfel, în cadrul unei anchete pe bază de chestionar, detașamentul citat a recunoscut că activitatea pio-

nierească le sprijină efortul la învățătură prin acțiuni interesante și variate, nominalizate de majoritatea elevilor.

Concomitent cu învățătura, pionierii din casele de copii sînt efectiv antrenați la aplicarea în viață a celor învățate în cadrul cercurilor pionierești, la munca pe lotul școlar și pe terenurile microcooperativelor agricole de producție, cu prilejul muncii patriotice desfășurate atît în perimetrul școlii, cît și al localității respective. Din acest punct de vedere, un frumos exemplu oferă unitatea de pionieri de la Casa de copii din Zău de Cîmpie, care a organizat o intensă activitate în microcooperativa agricolă de producție, la I.A.S. și la Întreprinderea piscicolă din localitate, obținînd fonduri utilizate în scopul autodotării casei, al îmbunătățirii mesei la cantină și în scopuri recreative. Desigur că, semnificativ nu este numai rezultatul material înregistrat, ci și efectul unei munci științific organizate, care a determinat producții mari la ha, ce depășeau uneori pe cele ale C.A.P. din localitate. Totodată, în procesul muncii concrete, obișnuiți să persevereze și să învingă greutățile, să se ajute și să coopereze în efectuarea lucrărilor, pionierii de la casele de copii menționate au simțit că în realitate ei alcătuiesc o familie bazată pe muncă, care se pregătește în vederea unor activități productive, social-utile.

În strînsă legătură cu cele două coordonate amintite — prin întreaga viață de organizație — *activitatea pionierească din casele de copii contribuie și la cultivarea sentimentelor moral-politice superioare în rîndul pionierilor și școlarilor și a calităților etice specifice societății noastre.* Excursiile și drumețiile, vizitarea diferitelor întreprinderi și șantiere, expozițiile, concursurile, serbările, activitățile social-utile ș.a. *contribuie la educarea sentimentelor de dragoste față de patria socialistă, a dorinței de a se încadra activ în muncă după terminarea școlii.* O expresie a acestui patriotism o constituie și răspunsurile la un chestionar aplicat în Casa de copii din Zău de Cîmpie. Întrebați asupra preferințelor și dorințelor lor de viitor, marea majoritate au dat răspunsuri ca : „doresc să devin o bună muncitoare" ; „mă pregătesc să devin fruntașă la locul de muncă" ; „vreau să răsplătesc cum se cuvine pe cei care m-au ajutat" ; „intenționez să-mi continui studiile" ; „doresc să fiu o bună specialistă în muncă, să realizez ceva deosebit care să ușureze munca oamenilor" ș.a. De asemenea, *pionieria contribuie la dezvoltarea cinstei, modestiei, a prieteniei și frăției cu ceilalți copii din casă și din împrejurimi, a demnității și curajului răspunderii.* De exemplu, unele acțiuni cum sînt sărbătorirea zilei de naștere a fiecărui copil din casa de copii, organizarea în comun a pomului de iarnă și a revelionului, întîlnirile cu foștii absolvenți, micile daruri oferite cu diferite ocazii pionierilor și școlarilor colegi etc. fac ca aceștia să simtă grija părintească a societății, să fie educați în spiritul umanismului socialist. Faptul că după ce termină școala generală și merg în alte școli sau locuri de muncă, absolvenții caselor de copii sînt sprijiniți în continuare de conducerea școlii, de Organizația pionierilor și U.T.C., influențează pozitiv nu numai asupra formării profesionale a tinerilor respectivi, ci și asupra profilului lor moral în care recunoștința, conștiința datoriei, perseverența, atașamentul față de cei care îl ajută să devină cu adevărat om ocupă un loc important. În această privință, considerăm semnificativ exemplul directorului de la Casa de copii din Zău de Cîmpie, care este în continuare consultat de absolvenți în diverse probleme de muncă și viață, participă cu regularitate la ședințele cu părinții din școlile pe care le frecventează aceștia, se interesează îndeaproape de progresele multilaterale ale foștilor elevi.

Acționînd pe direcțiile menționate, *activitatea pionierească din casele de copii are și o importantă contribuție la dezvoltarea aptitudinilor și talentelor, la organizarea activității distractive și recreative din timpul liber, în mod diferențiat și diversificat,* dînd posibilitate copiilor să se joace, să cînte, să se bucure de frumusețile naturii și de aer curat, cu alte cuvinte, să-și trăiască pe deplin copilăria.

Suplinind unele funcții ale familiei prin modalități proprii de dinamizare și angajare a elevilor din casele de copii, activitatea pionierească dobîndește în aceste instituții valori noi, care fac să contribuie la stabilirea unui climat socio-afectiv necesar dezvoltării plenare a personalității copilului. De aceea, continua impulsionare și adecvare a ei la condițiile specifice caselor de copii constituie o sarcină actuală importantă a cadrelor care muncesc cu pionierii, pentru care asigurarea bucuriei de a trăi a acestor elevi, înlăturarea unor traume psihice devin obiective de seamă ale activității lor.

MODELUL ŞCOLII CU ORAR PRELUNGIT

TADEUSZ I. WILOCH
Institutul de cercetări pedagogice - Warszawa

Conform instrucţiunilor Ministerului Învăţămîntului şi Educaţiei referitoare la organizarea instruirii şi educaţiei socialiste (anul şcolar 1973/1974), şcoala poloneză a avut ca sarcină, printre altele, să realizeze, pe lîngă generalizarea cluburilor şcolare şi a semiinternatelor — în măsura posibilităţilor —, şi organizarea şcolilor cu orar prelungit. Aceste şcoli au menirea să contribuie la realizarea sarcinilor didactice-educative şi de ocrotire socială. Ele se deosebesc de şcolile tradiţionale prin faptul că îşi desfăşoară activitatea nu numai în cadrul cercurilor de specialitate sau pe colective de elevi, ci şi în cadrul manifestărilor cu caracter cultural-social, utile mediului local. Cele mai bune realizări sînt obţinute de acele şcoli care beneficiază de semiinternate, au o bază materială corespunzătoare şi cadre specializate.

În articolul de faţă vom încerca să concretizăm sarcinile acestor şcoli cu caracter experimental, şcoli care — după părerea noastră — constituie drumul spre înfăptuirea reformei învăţămîntului polonez.

Sub conducerea noastră au luat fiinţă, în anul 1970, două şcoli cu orar prelungit, în oraşele Lodz şi Varşovia, iar un an mai tîrziu două şcoli în comunele Kowalew şi Wişniew. Pornind de la principiul că şcoala contemporană este şi trebuie să fie o instituţie educativă, prin înfiinţarea acestor şcoli s-a demonstrat că se poate realiza o integrare deplină a procesului de instruire, educaţie şi ocrotire a tuturor copiilor — conform necesităţii mediului. Totodată, prin înfiinţarea acestor şcoli s-a infirmat şi concepţia tradiţională şi anume că şcoala este numai pentru instrucţie, iar educaţia este realizată de părinţi sau de unele organizaţii de elevi.

Şcoala cu orar prelungit a trebuit să urmărească şi să se intereseze nu numai de modul în care elevul îşi îndeplineşte obligaţiile în cadrul şcolii, pe terenul de sport, sau în atelierele-şcoală, ci şi în afara şcolii. În acest sens s-a colaborat cu familia şi cu toate instituţiile implicate în educarea elevului.

Un rol de pionierat în acest domeniu l-a îndeplinit Şcoala nr. 170 din Lodz, care în 1970 a luat decizia extinderii planului de activitate didactico-educativă şi ocrotitoare a tuturor elevilor, cu convingerea necesităţii creării unor condiţii optime pentru toţi elevii acestei şcoli, pentru efectuarea lecţiilor sub conducerea profesorilor şi organizarea unor activităţi extraşcolare în timpul cît părinţii lucrează. Cercetările experimentale au fost efectuate de dr. Tadeusz Podwjsocki sub conducerea noastră. Elevii acestei şcoli, situate într-un cartier muncitoresc, aveau nevoie de ajutor mai mult decît alţi elevi.

Din cercetările făcute de către cabinetul de consultaţii educativ-profesionale, împreună cu centrul metodic, s-a constatat că 91,9% din mamele acestor elevi lucrează, din care 66,1% fac o muncă fizică şi sînt încadrate în sistemul de 3 schimburi. Aproape 16,8% elevi sînt orfani de tată, iar 2,0% de mamă, 61,7% din numărul taţilor şi 67,2% mame au terminat doar şcoala elementară sau generală şi, deci, în timpul lor liber nu sînt în măsură să acorde un sprijin copiilor la învăţătură şi adesea recurg la angajarea unor meditatori. Şcoala nr. 170 cu tot efortul depus de colectivul profesoral obţinea rezultate slabe ; şi această situaţie ne-a determinat să trecem la prelungirea timpului afectat şederii în şcoală, pînă la ora 16.

În afara programului obişnuit desfăşurat în clasă elevii rămîn în şcoală — cu excepţia zilei de sîmbătă — unde sub supravegherea atentă a profesorilor, aceştia îşi efectuează temele pentru acasă ; sînt ajutaţi în mod special elevii din cl. I şi a II-a, mai slabi la învăţătură ; activează în cercuri de specialitate, se fac cursuri suplimentare pentru însuşirea, de exemplu, a celei de-a doua limbi străine (aceasta în special pentru elevii dotaţi), activează în organizaţiile de copii şi tineret sau participă la manifestările sportive din cadrul şcolii. Elevii primesc două mese : prînzul şi un supliment înaintea mesei de seară. Costul acestor mese se ridică la 250 zl. lunar. 48 de elevi ai acestei şcoli plătesc doar 125 zl. lunar, iar 62 primesc masa gratis, avîndu-se în vedere greutăţile materiale ale părinţilor.

Pentru realizarea acestui program, Inspectoratul şcolar Lodz a creat 5 norme întregi pentru angajarea unor noi profesori şi 3 norme şi jumătate pentru educatori. Cînd şcoala a fost recunoscută ca instituţie experimentală colectivul pedagogic număra 31 profesori şi educatori.

La elaborarea acestui model de şcoală autorii experimentului au pornit de la cunoaşterea : 1) condiţiilor materiale şi a situaţiei familiale a copiilor ; 2) organizarea şcolii ; 3) nivelul dezvoltării elevilor din diferitele clase.

După un an de la experimentare, atît şcoala cît şi părinţii au fost pe deplin convinşi de utilitatea noului sistem de muncă. Şcoala se bucură de popularitate, iar în anul şcolar 1971/1972 numărul elevilor a crescut de la 426 la 451. Evident, cererile de înscriere la această şcoală, continuă.

Conform prevederilor s-a evitat repetenţia, iar absolvenţii şcolii continuă învăţătura în şcoli postgenerale. După trei ani de experimentare sîntem convinşi de eficienţa acestui model nou, iar rezultatele au fost apreciate în mod deosebit de către MEI. În 1973 această şcoală a obţinut cea mai înaltă distincţie acor-

dată de MEI, premiul numit Comisia Educației Naționale.

Realizări deosebite în acest sens au fost obținute și la Școala nr. 125 din Varșovia. Organizarea activităților în această școală a fost influențată de mediul în care școala lucrează. Majoritatea părinților elevilor școlii lucrează. De aceea, școala și-a propus să se ocupe de copii în timpul în care părinții lipsesc. Copiii au obligația să rămînă în școală de la ora 7 pînă la 14,30—15,30 și pînă la 17—17,30 acei elevi care nu pot fi supravegheați de părinți. Activitatea se desfășoară în semiinternat sub supravegherea unui profesor care răspunde de rezultatele obținute de elevi la învățătură. Elevii își transportă caietele și cărțile acasă o dată pe săptămînă, simbăta, astfel încît părinții să poată lua cunoștință de rezultatele obținute de copil, să poată aprecia activitatea desfășurată de acesta. În această școală semiinternatul constituie o parte de sine stătătoare care asigură elevilor o îngrijire corespunzătoare și condiții de dezvoltare multilaterală.

La început au fost cuprinși elevii claselor I-IV. Începînd cu anul școlar 1970/1971 clasele I-IV (și ulterior clasele superioare) s-au constituit în clase semiinternat, în care se îmbină eficient activitățile desfășurate la clasă cu cele extrașcolare, creîndu-se astfel un sistem unitar de instruire, educație și ocrotire. Școala a creat pentru cl. I condiții asemănătoare cu cele de la grădiniță, pentru a menține deprinderile formate în grădiniță sau acasă. Toți elevii beneficiază de săli pentru diverse activități extrașcolare.

În scopul realizării eficiente a programului de învățămînt, *profesorul este și educatorul* (dirigintele) *clasei în semiinternat și este răspunzător atît de rezultatele obținute de elev la învățătură, cît și de realizarea sarcinilor educative și de ocrotire. Pentru fiecare grupă, începînd cu cl. I, sînt angajați specialiști, psihologi și instructori, care colaborează permanent cu educatorul (dirigintele clasei).*

În semiinternat, cum aminteam, se pune un deosebit accent pe îmbinarea activităților desfășurate în clasă cu cele extrașcolare. În acest scop profesorul-diriginte și instructorii aplică metode didactice adecvate, colaborînd cu psihologul (angajat cu 1/2 normă). Acesta are un rol deosebit de important. El este cel care controlează copiii la înscrierea în școală și conduce activitățile plastico-tehnice în cl. I-IV, în scopul cunoașterii elevilor.

Tendința este ca toți copiii să poată să lucreze și să gîndească independent. În acest scop se organizează activități în bibliotecă, tocmai pentru ca copiii să știe să se servească de lucrări literare, științifice sau de alt gen. În afara claselor I-IV sînt cuprinși în semiinternat și acei elevi din cl. V-VIII care au greutăți la învățătură și condiții necorespunzătoare acasă.

Datorită strînsei legături dintre semiinternat și școală, și a colaborării cu factorii mediului local s-au obținut rezultate pedagogice merituoase. Astfel în cl. I-IV : a) s-a evitat repetența ; b) un nivel egal de dezvoltare al copiilor ; c) copiii dovedesc o mai mare independență și maturitate intelectuală ; d) sînt mai sociabili, legați de colectiv și școală ; e) ridică mai puține probleme educative ; f) o astfel de organizare a activităților didactice îi obligă pe profesori să depună o muncă de calitate și să aibă o mai mare responsabilitate față de procesul instructiv-educativ. În grupele cl. V-VIII, prin organizarea grupelor de ajutor la învățătură și crearea condițiilor optime pentru realizarea temelor pentru acasă, s-a evitat repetența, s-a creat o atmosferă educativă bună.

Experimentul care cercetează concepția școlii cu orar prelungit s-a extins și în mediul rural. În acest sens a fost elaborată concepția noului model pentru școala din mediul sătesc, al cărui plan de activitate cuprinde, printre altele, următoarele sarcini : 1) să se desfășoare o supraveghere specială a copiilor dotați, și să li să pună la dispoziție materialele necesare lărgirii orizontului de cunoștințe ; 2) să se intensifice munca cu copiii mai puțin dotați, să li se controleze regulat activitatea ; 3) munca individuală să se execute în 3 variante : pentru elevii foarte dotați, buni și slabi ; fiecare lucrare trebuie verificată și apreciată ; 4) în cercurile pe discipline să se țină seama de aptitudinile și preocupările elevului ; 5) să se urmărească desfășurarea muncii depuse de elevi în oganizațiile lor. Una din sarcinile fundamentale care îi revin acestui tip de școală constă în observarea continuă a dezvoltării psiho-fizice a elevilor și cercetarea cauzelor care duc la insuccesul școlar.

Desfășurarea și rezultatele experimentului ne îndreptățesc să considerăm că există deja bazele determinării conținutului școlii cu orar prelungit.

1. Concepția școlii cu orar prelungit constă în îmbinarea a trei curente pedagogice fundamentale : a) intensificarea și raționalizarea muncii elevilor în domeniul stabilit de programele de învățămînt și educație, b) extinderea funcției educative de ocrotire a școlii, avînd în vedere necesitățile mediului local, c) integrarea acțiunilor educative desfășurate de diverse instituții cu familia.

2. Organizarea muncii cuprinde toate tipurile de activitate didactico-educativă, care duc la realizarea sarcinilor rezultate din programul de învățămînt și alte activități numite curent — extrașcolare — astfel încît să se realizeze un proces de instruire eficient.

3. În cadrul procesului de instruire să se aplice sistemul de diferențiere a sarcinilor, ținîndu-se seama de aptitudinile și preocupările elevilor.

4. Școala trebuie să colaboreze permanent cu familia, cu diferitele organizații sociale de plan local.

5. Pentru realizarea vastului program de muncă didactico-educativă să se valorifice întreaga zi școlară, să se beneficieze nu numai de baza materială existentă în școală, ci și de aceea a altor instituții, iar în măsura posibilităților școala să fie deschisă și pentru tineret și adulți.

6. În școala cu orar prelungit, întregul corp profesoral să formeze un colectiv unit, fără să existe o împărțire în personal didactic și personal de ocrotire, și să se valorifice și experiența specialiștilor din alte instituții, în special a părinților și absolvenților școlii.

Este necesar, pentru a organiza activitatea în școala contemporană în condiții bune, să asigurăm fiecărui elev un „loc de muncă", astfel încît el să-și poată îndeplini obligațiile școlare în mod eficient. Astăzi, cînd încă se mai tolerează împărțirea tradițională a activității elevilor în participarea la lecții și efectuarea migăloasă a temelor pentru acasă, *școala trebuie să fie un atelier de muncă*, în care într-un timp adecvat și prin aplicarea unor metode didactice corespunzătoare, toți elevii sub conducerea profesorilor, să lucreze eficient, astfel încît fiecare să stăpînească materia predată, în așa măsură încît să nu mai fie nevoit să stea ore întregi pentru efectuarea temelor pentru acasă sau să apeleze la

meditatori cu plată. Școala contemporană are sarcina să obțină rezultate bune, pentru ca absolvenții aceștia să se poată integra deplin în viața societății.

Bineînțeles, organizîndu-se o astfel de activitate, școala nu trebuie să renunțe la colaborarea cu familia și cu alte instituții educative de învățămînt. Școala cu orar prelungit are calitatea că ajută elevii și părinții să-și organizeze în mod rațional activitatea, suplinind lipsa unor instituții educative de învățămînt, mai ales în mediul rural. În țările unde instituțiile culturale de învățămînt sînt mai puțin dezvoltate, școala trebuie să fie în același timp și casă de cultură și club, sală de lectură, film, teatru, muzeu etc.

În Polonia, avîndu-se în vedere existența cît și dezvoltarea instituțiilor educative de învățămînt în orașe și parțial și la sate, școala are posibilitatea să adîncească activitatea sa pedagogică — prin colaborarea strînsă cu aceste instituții — în scopul pregătirii tuturor pentru valorificarea eficientă a acestora, chiar și după terminarea studiilor. Școala cu orar prelungit trebuie să fie o școală deschisă științei adevărate, tehnicii, artei și tuturor transformărilor socialiste, deci să participe la viața socială a societății.

ÎMPOTRIVA LIPSEI DE GÎNDIRE ȘI A PREJUDECĂȚII

EBERHARD WAGNER

La Sonnenberg se întîlnesc tineri din întreaga lume.

Ei se numesc Mihai sau László, Marija și Marlena, Josst sau Jörn. Ei vin din Cluj, din Bristol, din Roma, din Dortmund, Aarhus sau chiar de dincolo de Atlantic. Ce i-a adus aici în singurătatea pădurilor din Munții Harz, unde stau puțin cam la strîmtoare, unde gongul cheamă de două ori pe zi la conferință și unde „viața de noapte" se petrece în planuri și explicații ?

Casa Internațională Sonnenberg* nu este locul potrivit nici pentru cei care caută liniște, nici pentru cei însetați de aventură. Aici se adună oameni care caută întîlnirea, care vor să încerce în practică ceea ce inițiatorii Cercului Sonnenberg și-au stabilit ca moto pentru activitatea lor : Să discutăm împreună — Să învingem prejudecățile — Să ne înțelegem — Să acționăm cu spirit de răspundere.

Să fie numai vorbe mari ? Cine a participat la una dintre cele circa 60 de sesiuni pentru tineri sau adulți de la Sonnenberg, va fi de altă părere. Cei care se întîlnesc acolo — și pînă acum au fost cu mult peste o sută de mii din peste o sută de țări — nu sînt invitați ca să preamărească frumosul și adevărul și binele cu cuvinte mărețe. Ei știu foarte bine că nu trăiesc într-o lume liniștită, fără probleme, ci într-o lume destul de agitată, în care mai rămîne încă mult de făcut pentru pace și înțelegere între popoare. În același timp, însă, ei sînt destul de înțelepți ca să înțeleagă că problemele poluării mediului înconjurător, ale analfabetismului sau ale abuzului de putere nu se pot rezolva cît ai bate din palme.

Temele-cadru ale întîlnirilor care durează cîte zece zile fiecare sînt tot atît de actuale pe cît de interesante. „Probleme ale creșterii în est și vest", „Drepturile omului și demnitatea umană", „Noi și țările în curs de dezvoltare", „Vecinătatea în Europa" sau „Educație și cultură în societatea industrială" sînt cîteva dintre temele de sesiuni pe care le găsim menționate alături de multe altele în programul acestui an.

În principiu sesiunile Sonnenberg sînt deschise tuturor, deși există și sesiuni specializate — cum ar fi acelea care tratează probleme ale instruirii, educației sau reabilitării (deficienților) — precum și, nu în ultimul rînd, din acelea care prin tematică și modul de punere a problemelor se adresează mai ales tinerilor.

Este o caracteristică a Casei Internaționale Sonnenberg faptul că ea adună oameni de cele mai diverse profesii. Pe cît de variate sînt specialitățile oferite de tematică pe atît este de eterogen caracterul fiecărui cerc de participanți care prin compoziția lui națională, profesională, de interese și de vîrstă este departe de a forma o unitate.

Din cînd în cînd acest lucru nu este ușor pentru conducerea sesiunii și pentru referenți, dar este (un risc) asumat în mod conștient. Căci în legătură cu tema protejării mediului înconjurător sau a asigurării păcii, ca să dăm doar un exemplu, nu au ceva de spus numai aceia care se ocupă în mod nemijlocit de aceste probleme. Toți sînt interesați — atît asistentul medical cît și studentul sau muncitorul, atît ucenicul cît și profesorul. Și la Sonnenberg aceștia iau cuvîntul. Aici nu există sesiuni închise, rezervate numai experților, aici este cultivată discuția deschisă, în care se cere și părerea „profanilor" interesați și angajați.

---

* *Centrul Internațional Sonnenberg, cu sediul la Braunschweig, în R. F. Germania, organizează în tot cursul anului, în Casa Internațională Sonnenberg din Munții Harz, sesiuni cu o durată de 7-10 zile fiecare, pe probleme generale, social-politice, și sesiuni specializate, dedicate în special unor probleme de pedagogie. La invitația Centrului Sonnenberg, la aceste manifestări au participat și profesori, cercetători și elevi din țara noastră. Doi dintre promotorii și organizatorii centrului, prof. Walter Schulze și Kurt Neumann, au vizitat România în 1974.*

De aceea referatele prezentate de specialiști au în cele din urmă doar o funcție auxiliară. Ele trebuie să dea îndemnuri și să traseze cadrul pentru discuțiile din plenară, pentru activitatea grupelor și pentru jocurile pe roluri și jocurile proiectelor, care toate împreună formează centrul de greutate al activității sesiunilor.

Faptul că părerile nu sînt totdeauna unanime nu poate să surprindă. Nu pentru orice problemă se oferă imediat soluția în cadrul discuției. Dar nici în spiritul activității de la Sonnenberg nu este ajungerea neapărată la un consens sau la un compromis mai mult sau mai puțin problematic asupra tuturor chestiunilor disputate ; după cum nici nu se intenționează să se formuleze o „părere Sonnenberg" unitară. Sesiunile au un scop în aparență mai modest, dar în realitate cu mult mai prețios. Ele urmăresc să dea fiecărui participant ocazia de a reflecta iarăși și iarăși asupra punctului său de vedere, de a asimila critic propunerile, de a-și exersa spiritul de toleranță față de conlocutor și, de asemenea, de a întîmpina cu respect părerile deosebite de ale sale proprii. Înțelegerea nu trebuie să însemne neapărat acord, iar zelul orb al misionarului nu poate decît să-i dăuneze. Înțelegerea o practici adesea atunci cînd accepți modul diferit de a fi al celuilalt. Acolo unde există dispoziția interioară pentru aceasta, există și premisele ca un cerc de participanți adunați din întîmplare să devină în puține zile o comunitate integrată.

De la începerea activității Sonnenberg au avut loc aproape o mie cinci sute de sesiuni, iar în cartea de oaspeți a Casei Internaționale sînt înscrise și multe nume românești.

Totul merge, deci, ca pe roate? Colaboratorii, responsabilii sînt conștienți că nimic nu poate fi mai dăunător activității lor ca înțelepciunea în rutină, că ei caută permanent căi noi de predare și învățare și că trebuie să fie gata să se pună pe ei înșiși sub semnul întrebării, dacă vor ca ideea Sonnenberg-ului să rămînă realitate vie.

„Lipsa de gîndire omoară" se numește una din culegerile de aforisme publicate de către Cercul Sonnenberg. Pentru prietenii săi aceasta înseamnă mai mult decît înțelepciunea unui proverb. Ei sînt de părere că lumea nu poate fi schimbată în mare, că nu i se pate aduce și apăra pacea, dacă nu contribuie fiecare la aceasta, printr-o acțiune lipsită de prejudecăți și plină de responsabilitate în propriul său domeniu.

BREVIAR

Revista franceză „Les sciences de l'éducation" publică în ultimul ei număr (4/1974) un articol intitulat MODELE DE ANALIZĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT ȘI FOLOSIREA ORDINATOARELOR de P. Dupont de la Universitatea din Mons. Două sînt principalele modele ale interacțiunii profesor-elev asupra cărora se oprește autorul : modelul american al lui Ned Flanders și modelul românesc elaborat de Traian Pop și Dan Potolea. Dintre autorii români mai sînt citați L. Ghivirigă și M. Zlate.

* * *

Un interesant articol de sinteză asupra teoriei taxonomiei obiectivelor învățămîntului a apărut în ultimul număr (noiembrie 1974) al revistei engleze „Educational Research", sub titlul TAXONOMIA LUI BLOOM ȘI OBIECTIVELE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, semnat de C. P. Ormell de la Universitatea din Reading.

* * *

CUNOSCUTUL PEDAGOG FRANCEZ GASTON MIALARET a prezentat un raport asupra contribuției pedagogiei experimentale la formarea personalului didactic, la cel de-al nouăsprezecelea colocviu al Asociației internaționale pentru pedagogia experimentală de limbă franceză, care a avut loc la Montreal, la sfîrșitul anului trecut.

* * *

SINDICATUL PERSONALULUI DIDACTIC DIN BOSTON a cerut adoptarea unor măsuri legislative de prevenire și pedepsire a atacurilor produse în școală împotriva profesorilor. Acest demers este motivat pe constatarea că în anul trecut s-au semnalat în Boston 40 de asemenea atacuri, iar în primele două luni ale acestui an, 78.

* * *

Ca o reflectare a importanței care se acordă astăzi educației preșcolare, BIROUL INTERNAȚIONAL DE EDUCAȚIE a consacrat acestei teme ultimul număr (nr. 192) din revista „Documentation et information pédagogique". Acest număr, apărut sub îngrijirea prof. Gaston Mialaret, președintele Organizației mondiale pentru educația preșcolară (O.M.E.P.), conține o prezentare a istoricului acestei organizații și o amplă bibliografie privind educația preșcolară, însoțită de un studiu introductiv în care autorul analizează funcțiile și dezvoltarea pe plan mondial a educației preșcolare. Lucrările cuprinse în bibliografie sînt ordonate în cadrul a 5 capitole : aspecte biologice, psihologice și sociale ; aspecte pedagogice generale, aspecte didactice ; probleme de defectologie ; rolul adulților.

* * *

În diverse țări au fost înființate, cu concursul UNESCO și cu sprijinul financiar al Programului Națiunilor Unite pentru dezvoltare, INSTITUȚII CARE CERCETEAZĂ PROBLEMA ÎNNOIRII CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, în funcție de descoperirile cele mai noi ale științei, de cerințele dezvoltării naționale și ale politicii învățămîntului și de experiența altor țări. Caracteristicile organizatorice ale acestor instituții variază, datorită faptului că ele reflectă concepții pedagogice diverse și sînt menite să satisfacă obiectivele prioritare ale țărilor interesate. Astfel, în unele țări, ca de pildă Coasta de Fildeș și Camerun, cercetările întreprinse tind să asigure științifică a reformei învățămîntului, iar în altele, ca de exemplu Malaiezia, importanța principală se acordă cercetărilor cu caracter metodologic.

MEDALION

PROFESORUL ANGHEL MANOLACHE LA 70 DE ANI

Conf. univ. dr. VICTOR ȚÎRCOVNICU

Privind astăzi, la cei 70 de ani, viața profesorului doctor docent Anghel Manolache, de la Universitatea din București, angajată profesional, științific și social încă din perioada dintre cele două războaie mondiale, se realizează plenar în anii democrației populare și socialismului, exprimînd năzuință generoasă, activitate bogată și consecventă și realizări remarcabile în domeniul educației, științei pedagogice și conducerii învățămîntului.

Născut în comuna Scrioaștea, județul Teleorman, la 27 februarie 1905, într-o familie numeroasă de țărani muncitori, în sînul căreia a deprins cultul muncii și echilibrul moral al poporului, participă de timpuriu la truda întregii familii de a-și asigura un trai modest. Face școala primară în satul natal. După doi ani de întrerupere, urmează clasele gimnaziale la Roșiorii de Vede. Funcționează un an școlar (1923—1924) ca învățător suplinitor la școala sătească. Acest prim contact cu școala și copiii satului, în condițiile imenselor greutăți și mărilor racile de care suferea învățătorul în acel timp, mai ales la sate, l-au impresionat profund și au determinat orientarea și drumul carierei sale.

Urmează cursurile Școlii normale din Făgăraș după care funcționează ca învățător în satul natal (din 1927), avîntîndu-se cu entuziasm și abnegație în munca didactică și educativă, pe care încearcă să le ridice la nivelul principiilor pedagogice, dîndu-le sens experimental și de continuă îmbunătățire, și la munca cultural-obștească, intensă și variată : atrage elevii la școală și-i stimulează la învățătură, la activități practice și la lectură liberă, organizează expoziții cu lucrări manuale ale elevilor, cursuri regulate de alfabetizare, dă viață căminului cultural, înzestrîndu-l cu bibliotecă și cu vie activitate cultural-atristică. Realizează, cu mijloace locale și antrenarea sătenilor, construcția unui nou local de primărie cu sală de manifestări culturale, a unei băi comunale și alte lucrări de interes obștesc, creînd o atmosferă de însuflețită activitate în viața satului. Publică articole în reviste de specialitate, în care arată situația grea în care se afla școala și demască nepăsarea guvernanților.

În 1930 reușește la concursul de admitere la Secția pedagogică universitară și, trecînd examenul de bacalaureat, urmează studiile superioare la Universitatea din București, obținînd diploma de licență în litere și filozofie, specialitatea pedagogie, în 1935, și diploma de licență în drept, în 1934. Printre profesorii care-i asigură formația de educator și de om de știință se numără personalități de frunte ale culturii românești : G. G. Antonescu, D. Gusti, P. P. Negulescu, C. Rădulescu-Motru, Tudor Vianu ș.a.

Obține doctoratul în pedagogie (în 1946) la Universitatea din București, sub îndrumarea științifică a prof. univ. G. G. Antonescu, cu o valoroasă lucrare, bazată pe întinse cercetări experimentale, despre *Disciplina. Libertatea și autoritatea în educație.*

După terminarea studiilor universitare funcționează ca profesor de filozofie și drept la Colegiul național (liceul militar) „Nicolae Filipescu" de la Mînăstirea Dealul din Tîrgoviște (1936—1946), unde se distinge nu numai ca pedagog practician, dar și ca cercetător în domeniul pedagogiei. Aici, înființează și conduce un laborator de cercetări științifice, dobîndind o experiență nemijlocită de cercetător pedagog și de psiholog practician în domeniul cunoașterii individualității elevilor și al orientării școlare și profesionale.

În 1946, după obținerea titlului de doctor în pedagogie, este chemat în Ministerul Educației și Învățămîntului, unde, în calitate de secretar general și director general, va pune, timp de 12 ani, bogata sa experiență de om al școlii și temeinica pregătire de specialist în pedagogie, în slujba dezvoltării educației și învățămîntului nostru pe drumul socialismului. Pe linia măsurilor inițiate și îndrumate de partid, desfășoară o muncă rodnică de orientare și dezvoltare a învățămîntului și de educație științifică a tineretului studios, abordînd, în spiritul unei pedagogii științifice militante, mai multe studii și lucrări în sprijinul școlii și al personalului didactic.

Din 1948, profesorul A. Manolache funcționează, paralel cu munca sa de conducere în Ministerul Educației și Învățămîntului, și în învățămîntul superior, în specialitatea pedagogie, în calitate de conferențiar universitar și apoi ca profesor universitar, șef al catedrei de pedagogie de la Institutul de cultură fizică din București ; din 1962, ca profesor universitar, șef al catedrei de pedagogie de la Institutul pedagogic din București, iar din 1965, la ca-

tedra de pedagogie a Universității din București.

Din 1962 pînă în 1965 a îndeplinit funcția de rector al Institutului pedagogic din București, iar din 1965 pînă în 1971 pe cea de prorector al Universității din București. În acest timp se remarcă prin capacitate de organizare, tact și realizări pe multiple planuri : muncă științifică, didactică și educativă, crearea laboratorului școlar de cercetări pedagogice, a laboratorului fonetic etc.

Prin cercetările sale asidue, prof. Anghel Manolache a îmbogățit patrimoniul pedagogiei românești cu numeroase lucrări de specialitate, cu multe studii și articole publicate, realizînd o operă pedagogică valoroasă. Unele dintre studiile, comunicările științifice și articolele sale au apărut și sînt apreciate și peste hotare. Ne vom referi, în articolul de față, numai la unele domenii și direcții de gîndire pedagogică și la principalele lucrări și studii ale prof. Anghel Manolache, din diversitatea domeniilor și temelor care au făcut obiectul preocupărilor sale.

Situăm la loc de frunte preocuparea sa — fundamentală în pedagogie — de a preciza *natura fenomenului educativ și caracterul dialectic al pedagogiei* [1].

În același context se înscriu și alte *probleme fundamentale ale pedagogiei ca știință* : obiectul și definiția pedagogiei, legitățile în pedagogie, aria de cuprindere a pedagogiei, coordonatele educației în societatea contemporană, dinamica sistemului științelor pedagogice ș.a., teme care contribuie la dezvoltarea pedagogiei noastre socialiste, fundamentată pe concepția și metoda materialismului dialectic și istoric și la elucidarea problemei unității pedagogiei ca știință, într-o nouă lumină și fundamentare științifică.

Cu atenție și migală s-a aplecat profesorul Anghel Manolache asupra problemelor din sfera teoriei educației : disciplina, supraîncărcarea elevilor, pregătirea pentru muncă a elevilor, educația în spirit colectivist, educația în spiritul umanismului și patriotismului socialist, educația extrașcolară, laturile educației, pedepsele și recompensele în educație, valențele educative ale timpului liber etc.

Lucrările sale de dimensiuni întinse *Școala democrației ; Disciplina. Libertatea și autoritatea în educație ; Pedagogia* (în colaborare), apărută în patru ediții și în peste 100 000 de exemplare, precum și numeroase studii, articole și comunicări științifice constituie mărturii prețioase ale preocupărilor, eforturilor și contribuției sale la elaborarea științifică a acestor probleme.

Didactica, considerată de prof. Anghel Manolache drept „important domeniu de creație în munca pedagogului", este prezentă în lucrările și studiile sale prin variate probleme : relația profesor-elev, conținutul învățămîntului, structura lecției și tipurile de lecții, principiile pedagogice de alcătuire a orarului școlar, metode active, metode de muncă independentă, evaluarea randamentului școlar ș.a.

Un loc important în opera pedagogică a prof. Anghel Manolache este rezervat *valorificării moștenirii pedagogice românești și gîndirii pedagogice universale*, concretizată în numeroase studii privind viața și activitatea unor gînditori proeminenți și fecunzi : Gheorghe Lazăr, Ion Heliade Rădulescu, Petrache Poenaru, Ion Popescu-Sibiu, Ion Ionescu de la Brad, Slujitorii școlii și revoluției de la 1848, Ian Amos Comenius, Robert Owen, A. S. Makarenko ș.a. Lucrarea de mare întindere *Gîndirea pedagogică a generației de la 1848* (în colaborare) reprezintă o sinteză asupra perioadei celei mai bogate în idei și semnificații din moștenirea pedagogică a trecutului nostru.

Dezvoltarea învățămîntului și a legislației noastre școlare se înscrie, de asemenea, printre preocupările sale de bază. În diferite studii este prezentată dezvoltarea învățămîntului nostru, în diferitele etape ale construirii socialismului. O lucrare (tradusă în 5 limbi) tratează despre *Învățămîntul de cultură generală în Republica Socialistă România*.

Cercetînd cu trudă și migală arhive, a scos la iveală date și fapte necercetate încă. Este destul să amintim aici lucrarea de mari dimensiuni (în colaborare), volumul I din *Contribuții la istoria culturii și învățămîntului în județul Teleorman*, care, prin datele și documentele inedite pe care le cuprinde și prin interpretări riguroase, aruncă o lumină nouă asupra unor momente și probleme importante din istoria culturii noastre.

Studii de *pedagogie comparată* reprezintă altă direcție importantă a creației pedagogice a profesorului Anghel Manolache. A publicat numeroase studii, articole și rapoarte asupra învățămîntului și gîndirii pedagogice din diferite țări, realizînd studii comparative valoroase.

Educația permanentă — imperativ al societății contemporane — constituie o altă preocupare a sa. Rezultatele studiului aprofundat, experiența personală în domeniul educației adulților și reflecțiile sale sînt concretizate într-un număr mare de expuneri și articole și mai ales în valoarea și întinsa lucrare *Pedagogia socială* — știința educației permanente a maselor de adulți — 1972 (în colaborare) în care, pornind de la „necesitatea de a studia cît mai profund și extins și a trata specific, de pe poziția filozofiei marxiste, însuși procesul cultural-educativ identificîndu-i legitatea intrinsecă, metodologia respectivă pentru cercetări științifice utile, precum și principialitatea conducătoare cu întregul complex tehnologic-metodic", militează pentru promovarea pedagogiei sociale, demonstrînd necesitatea obiectivă a acestei ramuri a pedagogiei, temeiul științific al adoptării denumirii de pedagogie socială și principalele elemente constitutive ale acestei discipline, precum și aria sa problematică.

Este membru al Asociației internaționale a științelor educației și membru fondator al Seminarului internațional pentru învățămîntul politehnic. Este conducător de doctorat în specialitatea pedagogie la Universitatea din București. Pentru prodigioasa și îndelungata sa activitate didactică, științifică și de conducere a învățămîntului a primit mai multe ordine și medalii și a fost distins cu titlul de „Profesor universitar emerit".

În ultima perioadă, alături de alte preocupări și realizări pe plan științific, prof. Anghel Manolache înscrie un aport însemnat, în calitate de autor și coordonator științific, la elaborarea primului nostru *Dicționar general de pedagogie* (în curs de apariție).

La cei 70 de ani ai săi, prof. Anghel Manolache, mereu animat de dorința și pasiunea de a studia sistematic și de a îmbogăți opera sa pedagogică, este înconjurat cu simpatie și stimă de generații de educatori, activiști în domeniul învățămîntului, cercetători în pedagogie și de numeroși colaboratori, care au temeiuri de a-l omagia și a-l căuta ca specialist și îndrumător.

[1] A. Manolache, *Disciplina. Libertatea și autoritatea în educație*. Editura Casa Școalelor, București, 1947, p. 6.

STUDIUL CERINȚELOR DE INFORMARE ALE UNOR BENEFICIARI DIN DOMENIUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

1. *Prezentarea problemei.* Studiile de beneficiari reprezintă o direcție majoră în cadrul cercetărilor care se desfășoară astăzi în informatica documentară. Între domeniile în care s-a făcut simțită necesitatea unor asemenea studii, ca urmare a dezvoltării sistemelor de informare moderne, s-a înscris, în ultimul deceniu, și învățămîntul, el însuși factor de bază în transmiterea cunoștințelor științifce și tehnice. Articolul de față încearcă să contribuie la împliniriea unei asemenea necesități. Prin această investigație* am urmărit să stabilim unele concluzii concrete cu privire la cerințele și deprinderile de informare ale cadrelor didactice din țara noastră și să oferim, în același timp, unele date comparabile pe plan mondial.

Din marea varietate de categorii de beneficiari ai domeniului, am hotărît să limităm cercetarea la *profesorii de științe ale naturii din învățămîntul general obligatoriu, liceal și profesional-tehnic.* Am ales aceste trepte de învățămînt, socotind că oferă o categorie de beneficiari prioritară nu numai numeric și prin rolul pe care îl deține în procesul instructiv-educativ, dar și prin problemele speciale pe care le ridică din punctul de vedere al accesului la informație, școlile respective fiind întinse pe tot cuprinsul țării, atît în mediu urban cît și rural. Am selectat de asemenea domeniile științelor naturii, acestea fiind domenii de vîrf în actuala producție mondială de informații, iar reprezentanții lor constituind beneficiari dintre cei mai activi ai informării.

2. *Descrierea cercetării.* Am ales metoda anchetei bazată pe chestionar, iar principalele întrebări la care am urmărit să obținem răspunsuri au fost :

a) Ce informații necesită beneficiarii, pe ce probleme și sub ce formă preferă să le aibă ?

b) Cum își obțin informațiile beneficiarii, care este aprecierea lor asupra surselor și serviciilor de informare și care sînt posibilitățile reale de a le utiliza ?

c) În ce măsură cunosc și utilizează diversele metode de documentare și informare, care sînt preferințele și deprinderile în acest sens ?

d) Care este opinia beneficiarilor asupra modului în care reușesc să-și realizeze documentarea și informarea personală și asupra cauzelor deficiențelor întîmpinate ?

S-au difuzat 1 800 de chestionare într-un număr de 13 județe ale țării și s-au recuperat 1 006 chestionare completate (56%). După eliminarea răspunsurilor necorespunzătoare, în final, s-au selectat pentru prelucrare și analiză un număr de 821 de chestionare, completate de profesori de științe ale naturii. Reprezentarea domeniilor în lotul supus analizei a fost următoarea : matematică 30,8% ; fizica 16,1% ; chimia 11,9% ; biologia 11,9% ; geografia 22,9%.

În acest lot, profesorii provenind din mediu rural reprezentau 36,5%.

Pentru prelucrarea manuală a unui volum de date de ordinul a cîteva zeci de mii, am pus la punct o metodă de înregistrare și sistematizare a datelor bazată pe indexare coordonată.

3. *Rezultate și concluzii.* Analiza efectuată ne-a condus la o serie de concluzii în genere concordante cu rezultatele unor anchete similare raportate în literatură pentru alte țări.

a. Profesorii simt *nevoia stringentă de a fi informați* mai ales asupra aspectelor referitoare la subiectele practice, la lucrul cotidian din clasă și asupra noilor metode de predare și tehnologii educative. Sînt mai puțin interesați în probleme de organizare și administrare a învățămîntului.

b. Timpul relativ scurt pe care îl au disponibil pentru informarea și documentarea personală, ca și posibilitățile mai reduse pe care uneori le au de procurare a surselor primare, îi obligă să prefere informațiile prezentate sub formă de *referate* și *sinteze*, utilizabile direct și, ca atare, în procesul de predare.

c. Ca urmare a acestei situații, ca și a lipsei de deprindere cu tehnicile de documentare, precum și cu lucrul cu fișele, un număr relativ redus de profesori utilizează *fișierele bibliotecilor* și își organizează *fișiere personale* pe problemele sau domeniul care îi interesează. Rezultatele legate de lucrul cu fișe concordă și cu datele obținute într-un sondaj de opinie efectuat în țara noastră în cadrul absolvenților institutelor pedagogice și de învățămînt superior din perioada 1965—1970.

d. Majoritatea profesorilor utilizează pentru informarea și documentarea personală *conspecte* și *extrase*. Cei mai mulți nu au avut posibilitatea de a cunoaște *metodele și tehnicile moderne de informare și documentare*, însă răspunsurile lor dovedesc dorința de a le însuși și necesitatea generalizării unor astfel de cursuri în învățămîntul superior și la cursurile de perfecționare.

În afară de ideea profilării publicațiilor secundare destinate acestor categorii de beneficiari pe tematicile și pe tipurile de lucrări solicitate de profesori, concluziile acestei anchete ne îndreptățesc să revenim la o problemă mai generală, pe care am mai abordat-o. După părerea noastră, un rol principal în asigurarea unei informări individuale eficiente și cu randament bun îl deține *pregătirea profesorilor* în acest domeniu. Un minimum de cunoștințe și deprinderi privind sursele și instrumentele de informare, precum și metodele și tehnicile de lucru moderne sînt astăzi indispensabile oricărui intelectual, indiferent de specialitate și de domeniul în care activează.

Profesorii de liceu, cu mai puține posibilități de comunicare informală decît colegii lor din învățămîntul superior, resimt din plin nevoia de informație, nevoia unei mai bune organizări a muncii de informare individuală. Ei

* Efectuată în anul 1973 în cadrul fostului Centru de informare și documentare al învățămîntului.

trebuie să se țină la curent cu noutățile și să asimileze rapid noile tehnologii didactice, pentru a le utiliza novator în procesul de predare. În același timp, ei trebuie să posede metode și tehnici de informare eficiente, pentru a le aplica în activitatea de cercetare științifică personală, ca și în îndrumarea activităților de cercetare științifică și a studiului individual al elevilor. Iată de ce considerăm că este necesar ca metodele și tehnicile de informare să fie însușite și desprinse încă de pe băncile facultății, dacă nu și mai devreme, de toți cei care vor ajunge factori de transmitere a cunoștințelor pentru noile generații.

În țara noastră, ca și în alte țări de altfel, există nu numai preocupări pentru rezolvarea unui astfel de deziderat, dar și realizări, în privința experimentării sau chiar a introducerii unor cursuri de informare la nivelul unor institute de învățămînt superior, mai ales în cadrul cursurilor postuniversitare, de perfecționare și reciclare. În multe cazuri, centrele de informare și bibliotecile și-au preluat sarcina organizării unor astfel de cursuri. Cu toate acestea, considerăm că problema nu este încă soluționată la nivelul cerințelor pe plan mondial. După părerea noastră, o rezolvare satisfăcătoare ar reprezenta-o *introducerea generalizată* a unui *curs obligatoriu* de *Metode și tehnici de informare* pentru toți studenții (nedepășind un semestru cu 45 de ore de curs și lucrări practice, preferabil în cel de-al doilea an de facultate), precum și a unor *cursuri de reciclare* pentru generațiile mai vechi. Noi credem că elemente de știința informării privind *aspectele practice, aplicative*, ale acesteia ar trebui introduse treptat, în cadrul diferitelor discipline de învățămînt, la nivelul ambelor trepte ale liceului.

Desigur că toate aceste deziderate nu sînt ușor de realizat în condițiile unor programe aglomerate și ale unei penurii de cadre didactice în acest domeniu. Deoarece, însă, cunoștințele și deprinderile însușite la o asemenea materie ajută elevul în asimilarea cunoștințelor celorlalte materii și contribuie la formarea spiritului științific, sistematic, deschis spre cercetare și creație, considerăm că mijloacele și căile de pătrundere a aspectelor practice ale științei informării în programele nivelelor de învățămînt, începînd cu cel liceal, ar trebui să constituie, cel puțin, o preocupare pentru viitor.

GEORGETA LĂZĂRESCU

CAIETUL DIRIGINTELUI

Planificarea și evidența muncii este o necesitate în orice formă de activitate. Înregistrarea fidelă a activităților efectuate, precum și a rezultatelor obținute constituie un ghid indispensabil pentru acțiunile viitoare, o sursă de informație a cărei semnificație și însemnătate nu pot fi nesocotite. *Caietul dirigintelui*, elaborat de lect. univ. Voicu Lăscuș și publicat sub egida Filialei Cluj a I.C.P.P.D. și a Casei corpuiui didactic Cluj-Napoca se prezintă ca un instrument de mare utilitate în acest sens.

Autorul reușește să pună la îndemîna dascălilor un caiet, în două părți, pe care-l preconizează pentru o utilizare de patru ani, adică pe parcursul unui întreg ciclu școlar (gimnazial sau liceal). Fiecare parte a caietului se deschide cu cîte o notă explicativă, urmată de sumare îndrumări privind planificarea și evidența muncii dirigintelui (partea I) și studierea și caracterizarea elevului și a clasei (partea a II-a).

Prima parte a *Caietului*, pe care autorul îl consideră ca fiind *experimental*, este rezervată planificării și evidenței muncii — componente organizatorice de primă însemnătate în desfășurarea optimă a activității dirigintelui. Este vorba de planificarea tematicii orelor de dirigenție, a activităților educative (corelînd acțiunile educative preconizate cu munca organizației de pionieri sau U.T.C din clasă), a ședințelor cu părinții și a vizitelor la domiciliul elevilor, planificare pe care dirigintele o face la începutul anului școlar și a trimestrelor.

În partea a II-a a caietului, dirigintele va consemna activitățile sale orientate în direcția studierii, cunoașterii și caracterizării clasei și a elevilor. Cele opt pagini rezervate fiecărui elev (în caiet pot fi înregistrați un număr de 45 de elevi) sînt structurate în cinci capitole (date asupra familiei, date medicale asupra elevului ; profilul psihic al elevului ; situația școlară ; caracterizarea elevului), care se completează pe parcursul anilor școlari pe baza urmăririi atente de către diriginte a fiecărui elev în parte. De subliniat, în legătură cu cele de mai sus, este faptul că autorul accentuează finalitatea acestor acțiuni în ansamblul lor : pregătirea elevului pentru viață, pentru muncă, corolarul tuturor însemnărilor făcute de diriginte pe parcursul celor patru ani de școlaritate sintetizîndu-se în „Recomandări pentru orientarea școlară și profesională".

Pentru viitoarea ediție a Caietului, a cărui generalizare o credem foarte utilă, ne îngăduim, în finalul acestor considerații, cîteva sugestii :

— Prezentarea, în partea a II-a a *Caietului*, a unui model concret de caracterizare a elevului. Un exemplu, fie el chiar fictiv, ar fi un ajutor prețios în însușirea recomandărilor (sumare) pe care autorul le dă diriginților ;

— Indicarea în bibliografia selectivă care însoțește cele două părți ale *Caietului* a *Testului sociometric de personalitate*, elaborat de Ion Holban. Testul lui I. Holban este un instrument relativ ușor de mînuit și, în urma simplificărilor aduse de cercetătoarea Ana Gugiuman, nu necesită prea mult timp pentru prelucrarea statistică a informațiilor. Informațiile obținute prin aplicarea acestui test sînt de un real folos atît pentru cunoașterea și caracterizarea elevului, cît și pentru cunoașterea și caracterizarea clasei în ansamblul ei.

— La studierea și caracterizarea elevului, o rubrică se referă la frecvența acestuia în cei patru ani de școlaritate. Autorul indică utilizarea unei scări cu trei trepte : foarte bună, bună și slabă. Precizarea limitelor procentuale ale fiecărei trepte în parte este, credem, o necesitate.

NICOLAE JURCĂU

TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR
(Bibliografie selectivă)

CĂRȚI

BEJAT, MARIAN. Talent, inteligență, creativitate. Buc., Ed. științifică, 1971, 183 p.
BOGDAN, TIBERIU și NICA, IULIAN. Copii excepționali. Buc., E.D.P., 1970. 116 p.
BRUNER, JEROME S. Pentru o teorie a instruirii. Buc., E.D.P., 1970, 207 p.
DOTTRENS, ROBERT. A educa și a instrui. Buc., E.D.P., 1970. p. 23—30 ; 55—60.
DUMITRESCU, I. Cunoașterea elevilor — factor important în creșterea eficienței muncii instructiv-educative. În : Sistemul muncii educative în liceu. Buc., E.D.P., 1970. p. 271—309.
FILIMON, LIVIU V. Negativismul copiilor produs al carențelor educative. Buc., E.D.P., 1967, p. 59—75.
GHIVIRIGĂ, MIHAI. Copii timizi. Buc., E.D.P., 1970. 152 p.
HOLBAN, ION și GUGIUMAN, ANA. Puncte de sprijin în cunoașterea individualității elevilor. Ghid. Buc., E.D.P., 1972. 176 p.
* * * Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România. Buc., Ed. politică, 1973. p. 40.
MATEI, NICOLAE C. Sociabilitatea și temeiurile ei morale în colectivele școlare. Buc., E.D.P., 1973. 271 p.
MĂRGINEANU, NICOLAE. Condiția umană. Aspectul ei bio-psiho-social și cultural. Buc., Ed. științifică, 1973. 392 p.
NICOLA, IOAN. Microsociologia colectivului de elevi. Buc., E.D.P., 1974. 232 p.
OLERON, P. Educația copiilor handicapați fizic. Buc., E.D.P., 1970. 124 p.
PADELLARO, NAZARENO. Școala medie și problemele ei didactice . Buc., E.D.P., 1972, p. 155—256.
PĂUNESCU, CONSTANTIN. Tulburări de vorbire la copil. Ed. medicală, 1966. 96 p.
PIAGET, JEAN. Nașterea inteligenței la copil. Buc., E.D.P., 1973. 436 p.
POPEANGĂ, VASILE. Clasa de elevi subiect și obiect al actului educativ. Timișoara, „Facla", 1973. 207 p.
POPEANGĂ, VASILE. Școala și colectivitatea socială. Buc., E.D.P., 1970. p. 185—225.
* * * Psihologia copilului. De la naștere la adolescență. Sub red. Maurice Debesse. Buc., E.D.P., 1970. p. 227—312.
* * * Psihologie generală. Sub red. Al. Roșca. Buc., E.D.P., 1966. 512 p.
PUFAN, P. General și particular în gîndirea copiilor. Buc., E.D.P., 1968. 109 p.
RADU ION. Psihologie școlară, Buc., Ed. științifică, 1974, 256 p.
ROȘCA, ALEXANDRU și ZÖRGÖ BENJAMIN. Aptitudinile. Buc., Ed. științifică, 1972. 152 p.
ROȘCA, MARIA. Specificul diferențelor psihice dintre copiii întîrziați mintal și normali. Buc., E.D.P., 1965. 160 p.
SÎRBU, ZINA. Din carnetul unui director de liceu. Buc., E.D.P., 1971. 152 p.
SKINNER, B. F. Revoluția științifică a învățămîntului. Buc., E.D.P., 1971. p. 201—204.
STRĂCHINARU, D. Devierile de conduită la copii. Buc., E.D.P., 1969. 44 p.
ȘCHIOPU, URSULA. Psihologia copilului. Buc., E.D.P., 1967. 348 p.
TODORAN, DIMITRIE. Individualitate și educație. Buc., E.D.P., 1974. 400 p.
ȚÎRCOVNICU, VICTOR și POPEANGĂ, VASILE. Pedagogia generală. Manual pentru anii II și III. Licee pedagogice. Buc., E.D.P., 1974. p. 40—53.
VERZA, EMIL. Conduita verbală a școlarilor mici (normali, logopați și debili mintal). Buc., E.D.P., 1973, 156 p.
ZISULESCU, ȘTEFAN. Aptitudini și talente. Buc., E.D.P., 1971. 219 p.

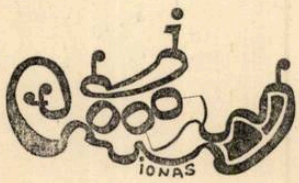
STUDII ȘI ARTICOLE

BRAȘOVEANU, VERA. Tratarea individuală a elevilor, modalitate de sporire a eficienței muncii instructiv-educative. „Revista de pedagogie", 19, nr. 3, mart. 1970. p. 37—43.
CEACHIR, VALERIA. Necesitatea muncii diferențiate cu elevii anului I de liceu. „Rev. de pedag.", 22, nr. 7—8, iul.-aug. 1973. p. 118—123.
CHIȘU, MARICICA. Tratarea diferențiată a elevilor. „Tribuna școlii", 3, nr. 77, 6 ian. 1973. p. 6.
CHIȘU, MARICICA. Munca independentă a elevilor la lecții — important mijloc de tratare diferențiată. „Studia Univ. Babeș-Bolyai. Series Psychologia-pedagogia", 1973. p. 81—94.
CHIȘU, MARICICA și COZMA, SILVIA. Tratarea diferențiată a elevilor în procesul formării deprinderilor de scriere corectă „Rev. de pedag.", 14, nr. 12, dec. 1965. p. 28—42.
COSMOVICI, A. Metode de cercetare și diagnoză a deosebirilor individuale în procesul gîndirii. „Rev. de psihol.", nr. 1, 1965. p. 23—35.
FETESCU, VASILE. Modalități de cunoaștere a unor partciularități ale memoriei elevilor din clasa a IV-a. „Rev. de pedag.", 22, nr. 7—8, iul.-aug. 1973. p. 180—186.
GEORGESCU-BOȘTINĂ, M. I. Mijloace de individualizare a învățămîntului. „Rev. de pedag.", 23, nr. 11, nov. 1974. p. 49—53.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

ISTRATE, ELENA. Particularități ale educației colectivului de elevi adolescenți, „Rev. de pedag.", 19, nr. 4, apr. 1970 p. 49—58.
IVANCIU, PANAIT. Tratarea individuală — mijloc de realizare a unor influențe formative asupra elevilor rămași în urmă la învățătură. În : Didactica și educația. Referate și comunicări... Craiova, 4—5 aprilie 1969. p. 421—424.
MACARIE, AUGUSTIN. Contribuții la cunoașterea și la educarea elevilor „problemă", „Rev. de pedag.", 16, nr. 11, nov 1967. p. 58—64.
MIHALEVICI, R. și TUDOR, E. Particularități ale evoluției creativității la școlarii mici. „Rev. de psihol.", nr. 2, 1972 p. 215—227.
MIHALEVICI, R. ș.a. Particularități individuale în geneza creativității elevilor mici. „Rev. de psihol.", nr. 2, 1973. p. 209—224.
ONOFREI, ADRIANA. Particularități ale manifestărilor la preadolescenți și condițiile ce intervin în declanșarea lor. „Rev de psihol.", nr. 2, 1971. p. 175—188.
OPREA, OLGA și MARINESCU CORNELIA. Condițiile adaptării copilului de 6 ani la activitatea școlară. „Rev. de pedag.", 17, nr. 3, mart. 1968. p. 79—86.
PĂUNESCU, CONSTANTIN și FLORIAN CEZARINA. Cunoașterea elevilor în procesul instructiv-educativ. „Rev. de pedag.", 15, nr. 8—9, aug.-sept. 1966. p. 225—237.
PÎRVU, CONSTANTIN. Solicitarea diferențiată a elevilor în lecțiile de educație fizică. Educ. fiz. sport, 25, nr. 6, iun. 1972 p. 28—34.
POPESCU-NEVEANU PAUL Diferențierile psihice individuale. „Tribuna școlii", 3, nr. 95. 12 mai 1973. p. 11.
ȘCHIOPU, URSULA. Psihologia diferențială și educația. „Rev. de pedag.", 15, nr. 8—9, aug.-sept. 1966. p. 34—44.
TUCICOV-BOGDAN, ANA. Unele contribuții la psihologia tratării individuale a elevilor. „Rev. de psihol.", nr. 2, 1957. p. 67—80.
ȚOPA, LEON. Cunoașterea de sine a elevului în procesul de educație. „Rev. de pedag.", 22, nr. 2, febr. 1973. p. 9—13.
VERZA, EMIL. Aspecte diferențiale ale limbajului copiilor preșcolari. „Anal. Univer. Buc. Pshiologie", 1969. p. 179—185.
VERZA, EMIL. Dinamica particularităților diferențiale în limbajul și gîndirea copiilor școlari (cl. I—IV). „Rev. de pedag." 22, nr. 2, febr. 1973. p. 34—41.
VERZA, EMIL. Particularități diferențiale în limbajul și gîndirea fetelor și a băieților (cl. II—IV). „Rev. de pedag.", 22, nr. 7—8, iul.-aug. 1973. p. 171—179.
VINȚANU, NICOLAE. Tipologii de comportament la elevi. „Rev. de pedag.", 22, nr. 7—8. iul.-aug. 1973. p. 72—77.

Întocmit de ȘTEFAN LÖRINCZ



Revista de pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

Redacția : București,
str. Sfinții Apostoli nr. 14,
sectorul 6, telefon 15.85.74

Lei 5

În atenția colaboratorilor

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri și trimise redacției în primul și al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărți 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate, sau care nu se încadrează în profilul publicației noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției la care funcționează, precum și adresa locuinței.

Redacția răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicabile nu se restituie.

Întreprinderea de comerț exterior „Rompresfilatelia" și-a schimbat denumirea și adresa în ILEXIM — Departamentul export-import — presă, București, Calea Griviței nr. 64—66 P.O.B. 2001. Telex : 011631.

* *

L'entreprise roumaine de commerce extérieur „ROMPRESFILATELIA" a changé de nom et d'adresse : elle s'appelle à présent ILEXIM (Département presse import-export) et sa nouvelle adresse est :

București, rue Calea Griviței no. 64—66, P.O.B. 2001.

Telex : 011631.

Les lecteurs de l'étranger peuvent s'abonner à la „Revue de pédagogie", à cette adresse.

Tiparul executat sub cd. 1023 la I. P. Filaret, str. Fabrica de Chibrituri nr. 9—11, București
Republica Socialistă România